جامعة الجزائر-02- أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الأرطوفونيا

علاقة الوظائف التنفيذية بالفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي – دراسة مقارنة-

The relationship of executive functions to the reading comprehension of the written text among fourth-year primary school students

-A comparative study -

إعداد الطالبة:
دربيل شريفة

إشراف الأستاذة الدكتورة:
أ.د/ درڤيني مريم

الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
أزداو شفيقة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر2	رئيسا
درڤيني مريم	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر2	مقررا
بوريدح نفيسة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر2	عضوا
بيزات عمرية	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر2	عضوا
بن عصتمان عبد الله	أستاذ محاضر أ	جامعة تيبازة	عضوا
يعلاوي خليدة	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة	عضوا

السنة الجامعية 2022/2021

University of Algiers-02- Abul-Qasim Saadallah

Faculty of Social Sciences

Department of Orthophonia

The relationship of executive functions to the reading comprehension of the written text among fourth-year primary school students

-A comparative study -

A dissertation submitted for obtaining a doctoral degree,specialization

Language and communication diseases

Prepared by the student: **Supervised by Prof. Dr:**

Derbil Cherifa Derguini Meriem

Name and surname	Affiliation	University	Adjective
Azedaw Chafika	Professor of Higher Education	Algiers 2	President
Derguini Meriem	Professor of Higher Education	Algiers 2	supervisor
Bouridha Nafissa	Professor of Higher Education	Algiers 2	Examiner
Bizat Amria	Professor of Higher Education	Algiers 2	Examiner
Benosthomane Abedelah	Lecturer, A	Tipaza	Examiner
Yalaoui Khalida	Professor of Higher Education	Blida	Examiner

Academic year 2021/2022

الإهداء

إلى من صعدت روحها إلى السماء وبقي عطرها في قلبي، إلى العشق المقدس الملاك الطاهر الدعوات المسترسلة التي أزهرت بها حياتي وأنارت عالمي والدتي رحمها الله.

إلى والدي حفظه الله.

إلى نور عيني حبيبة القلب أختي شيماء.

إلى سندي في الحياة إخوتي وأخواتي وأزواجهن.

إلى صديقاتي: فضيلة، بهية، فازية ،غنية ،نسرين.

إلى كل من آزرني وشجعني ولو بكلمة طيبة.

شريفة

كلمة شكر

الحمد لله نحمده ونشكره على عظيم فضله وجزيل رحمته الذي أعانني بقدرته ووفقني لأتمم هذا العمل.

و الصلاة والسلام على نبي الهدى محمد الصادق الأمين

أما بعد أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير للأستاذة البروفسورة " درقيني مريم" على قبولها الإشراف على هذا العمل، فلم تبخل عليا بالمساعدة العلمية والمعنوية .

ولا يفوتني أن أتقدم بخالص شكري وامتناني إلى الدكتورة الصديقة " سعدات فضيلة" على نصائحها القيمة ومساعدتها فلم تبخل عليا لا بوقتها ولا بنصائحها البناءة .

شكر خاص للأستاذة الدكتورة " خطار زهية" والأستاذة الدكتورة " أزداو شفيقة" على توجيهاتيهم القيمة .

كما أتقدم بالشكر الوافر إلى جميع مدراء وأساتذة التعليم الابتدائي بالجزائر العاصمة على توفير الجو المناسب لإجراء الدراسة الميدانية.

شكر خاص جدا لكل تلاميذ هذه المدارس على احترامهم وتعاونهم المثمر لإتمام هذا العمل .

كما أتوجه بجزيل الشكر لأساتذة لجنة المناقشة .

نسأل الله أن يجعله نبراسا لكل طالب علم.

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى إبراز دور وأهمية الوظائف التنفيذية في الفهم القرائي قمنا بدراسة العلاقة بين الوظائف التنفيذية والفهم القرائي للنص المكتوب لدى التلاميذ المتمدرسين في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

على ضوء أهداف البحث وتساؤلاته، تم استخدام المنهج الوصفي المقارن بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي والتلاميذ ذوي المستوى الضعيف، على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي قوامها 70 تلميذ وتلميذة موزعين إلى مجموعتين .

خلص البحث إلى النتائج التالية:

1- توجد علاقة ارتباطية بين الوظائف التنفيذية والفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى مهارات الفهم القرائي.

3- يتميز التلاميذ ذو المستوى الجيد في الفهم القرائي بالمستوى الجيد في كل مهارات الفهم القرائي (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة).

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي في الوظائف التنفيذية(الانتباه التنفيذي، التخطيط، الكف).

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى الوظائف التنفيذية.

Abstract:

This research aims to highlight the role and importance of executive functions in reading comprehension. We have studied the relationship between executive functions and the reading comprehension of the written text among schoolchildren in the fourth year of primary education.

In light of the research objectives and questions, the comparative descriptive approach was used between students with a good level of reading comprehension and students with a weak level, on a sample of fourth-year primary students consisting of 70 male and female students divided into two groups.

The search found the following results:

There is a correlative relationship between executive functions and the reading comprehension of the written text among students of the fourth year of primary education.

2- There is a difference between students with a good level and those with a poor level in reading comprehension at the level of reading comprehension skills.

3- Students with a good level of reading comprehension are distinguished by a good level of all reading comprehension skills (word comprehension, sentence comprehension, and paragraph comprehension).

4- There is a difference between students with a good level and those with a weak level in reading comprehension in executive functions (executive attention, planning, and palm).

5- There is a difference between students with a good level in reading comprehension and those with a weak level in reading comprehension at the level of executive functions.

فهـــرس المـــــحتويات

العنوان		الصفحة
كلمة شكر		
إهداء		
ملخص البحث		
فهرس المحتويات		أ
قائمة الجداول		I
قائمة الأشكال		II
قائمة الملاحق		III
مقدمة		2
الإشكالية وفرضيات البحث		7
الجانب النظري		
الفصل الأول: الوظائف التنفيذية		
* تمهيد		19
1	تعريف الوظائف التنفيذية	19
2	التموقع العصبي والتشريحي والوظيفي للوظائف التنفيذية	23
1-2	تشريح الفص الجبهي	24
2-2	النضج العصبي واتصالات الفص الجبهي	25
3-2	الوظائف النيروسيكولوجية للمناطق الجبهية	27
3	نمو الوظائف التنفيذية	29
4	دور الوظائف التنفيذية في توجيه العمليات المعرفية	31
5	مكونات الوظائف التنفيذية	32
1-5	الانتباه التنفيذي	33
2-5	التخطيط	35
3-5	الكف	38
6	النماذج النظرية المفسرة للوظائف التنفيذية	39
1-6	النماذج الإكلينيكية التشريحية	39

2-6	النماذج المعرفية	42
3-6	النماذج المتعددة الوسائط	46
7	التعقيب عن النماذج المفسرة للوظائف التنفيذية	47
8	تقييم الوظائف التنفيذية	49
*ملخص الفصل		51
الفصل الثاني: القراءة والفهم القرائي		
* تمهيد		53
أولا: القراءة		
1	تعريف القراءة	53
2	عوامل اكتساب القراءة	55
3	العمليات العقلية اللازمة للقراءة	58
4	مبادئ وأسس تعلم القراءة	59
5	مراحل تعليم القراءة	60
6	أنواع القراءة	61
1-6	القراءة الصامتة	61
2-6	القراءة الجهرية	62
7	نماذج القراءة	63
1-7	النماذج ذات الطريقتين المستقلتين للقراءة	63
2-7	النماذج ذات الطريقة الاحادية للقراءة	64
8	مستويات القراءة	65
9	مهارات القراءة	66
1-9	مهارة التعرف على الكلمات المكتوبة	66
2-9	مهارة الفهم	66
-10	أهداف القراءة في المدرسة الابتدائية	67
ثانيا: الفهم القرائي		
1	تعريف الفهم القرائي	69
2	عناصر الفهم القرائي	71

3	عمليات الفهم القرائي	72
4	أسس الفهم القرائي	74
5	أهمية الفهم القرائي	76
6	مستويات الفهم القرائي	76
7	العوامل المؤثرة على الفهم القرائي	82
8	نماذج الفهم القرائي	84
8-1	النموذج التصاعدي	84
8-2	النموذج التنازلي	84
8-3	النموذج التفاعلي	84
8-4	النموذج البنائي	85
8-5	نموذج البناء الإدماجي	85
9	طرق قياس الفهم القرائي	86
* ملخص الفصل		88
الفصل الثالث: علاقة الوظائف التنفيذية بالفهم القرائي للنص المكتوب		
* تمهيد		90
1	علاقة الوظائف التنفيذية مع العمليات العقلية العليا	90
1-1	الذكاء العام	90
1-2	الانتباه	91
1-3	الذاكرة	91
2	العمليات المعرفية المدخلة في الفهم القرائي	92
2-1	الانتباه	93
2-2	الإدراك	94
2-3	الذاكرة العاملة	95
3	الوظائف التنفيذية والتعلم	96
4	التطور العصبي المعرفي للوظائف التنفيذية والفهم القرائي	97
4-1	التطور العصبي المعرفي للوظائف التنفيذية	97
4-2	التطور العصبي المعرفي للفهم القرائي	100
5	دور الوظائف التنفيذية في الفهم القرائي للنص المكتوب	102
5-1	دور الانتباه التنفيذي والكف في الفهم القرائي	102

2-5	دور التخطيط في الفهم القرائي	103
6	تدريبات للأطفال على مستوى الوظائف التنفيذية	104
7	الدراسات السابقة	105
8	التعقيب على الدراسات السابقة	118
* ملخص الفصل		119
الجانب التطبيقي		
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للبحث		
* تمهيد		122
أولا:	**الدّراسة الاستطلاعية**	122
1	تعريف الدّراسة الاستطلاعية	122
2	أهداف الدّراسة الاستطلاعية	122
3	عينة الدّراسة الاستطلاعية	124
4	نتائج الدّراسة الاستطلاعية	124
ثانيا	**بناء الاختبار**	125
1	قائمة مهارات الفهم القرائي – تصميم الباحثة-	125
2	إختبار الفهم القرائي -تصميم الباحثة-	129
ثالثا	**الدراسة الأساسية**	143
1	منهج البحث	143
2	حدود البحث	143
3	عينة البحث	144
4	أدوات البحث	148
5	الأساليب الإحصائية	165
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج البحث وتفسيرها		
*	تمهيد	168
أولاً	**عرض وتحليل نتائج البحث**	168
1	عرض وتحليل نتائج الاختبارات التي تقيس الانتباه التنفيذي	168
2	عرض وتحليل نتائج الاختبارات التي تقيس التخطيط	172
3	عرض وتحليل نتائج الاختبارات التي تقيس الكف	175
4	عرض وتحليل نتائج الاختبارات التي تقيس مهارات الفهم القرائي	177

ثانيا	**عرض ومناقشة نتائج البحث**	179
1	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى للبحث	179
2	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية للبحث	182
3	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة للبحث	183
4	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة للبحث	184
5	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة للبحث	187
ثالثا	**الاستنتاج العام لنتائج البحث**	191
رابعا	**تفسير النتائج**	191
1	العلاقة بين الوظائف التنفيذية والفهم القرائي للنص المكتوب	191
2	الفروق بين التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى مهارات الفهم القرائي	193
3	الفروق بين التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد وذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف في الوظائف التنفيذية	196
خاتمة		199
قائمة المراجع		203
الملاحق		214

قائـــــمة الجـــــداول

الرقم	عنـــــوان الجـــــدول	الصفحة
1	أهم مراحل نمو الوظائف التنفيذية التي تم تجربتها	30
2	توزيع مهارات الفهم القرائي (الصورة الأولية	126
3	توزيع مهارات الفهم القرائي	128
4	يوضح نسبة الإتفاق بين المحكمين لقائمة مهارات الفهم القرائي	129
5	يوضح التعديلات التي أجريت على إختبار الفهم القرائي	133
6	معامل سهولة وصعوبة بنود الإختبار التحصيلي في الفهم القرائي	135
7	معامل تمييز فقرات الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي	136
8	يوضح العلاقة الإرتباطية بين الأبعاد والأسئلة	138
9	يوضح العلاقة الارتباطية بين كل بعد والإختبار ككل	140
10	نتائج ثبات إختبار الفهم القرائي بمعادلة (KR_{20}) Kuder Richardson	140
11	يمثل المؤسسات التعليمية التي أجري فيها البحث الميداني	143
12	يوضح خصائص مجموعة البحث حسب الجنس	146
13	يوضح خصائص مجموعة البحث حسب السن	146
14	يوضح نتائج أفراد العينة في مستوى الذكاء	147
15	يمثل نتائج اختبار الانتباه لستروب Stroop حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ	168
16	يمثل نتائج اختبار الانتباه البصري (NEPSY) حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ	171
17	يمثل نتائج اختبار البرج حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ	172
18	يمثل نتائج اختبار السيولة في الرسم حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ	174
19	يمثل نتائج اختبار التمثال حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ	175
20	يمثل نتائج اختبار الدق والضرب حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ	176
21	يمثل نتائج إختبار مهارات الفهم القرائي لأفراد العينة	177
22	يمثل معاملات الإرتباط بين الفهم القرائي والانتباه التنفيذي	179
23	يمثل معاملات الإرتباط بين الفهم القرائي والتخطيط	180

24	يمثل معاملات الإرتباط بين الفهم القرائي ومؤشر الكف	181
25	دلالة الفروق في درجات أبعاد اختبار الفهم القرائي بدلالة مستوى التلاميذ في الفهم القرائي (جيد/ ضعيف)	182
26	يمثل نتائج قيمة كاف تربيع لإختبار الفهم القرائي	183
27	يمثل نتائج إختبار "t" للفروق بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الوظائف التنفيذية	184
28	الفروق في مستوى الوظائف التنفيذية من جانب الانتباه التنفيذي بدلالة مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ	187
29	الفروق في مستوى الوظائف التنفيذية من جانب التخطيط بدلالة مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ	189
30	الفروق في مستوى الوظائف التنفيذية من جانب الكف بدلالة مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ	190

قائـــــمة الأشـــــكال

الرقم	عنـــــوان الشـــــكل	الصفحة
1	يوّضح الفصوص الدماغية	23
2	يوضح تموقع الباحات العصبية للفصوص الدماغية	25
3	يمثل المجالات الأساسية لعمل الوظائف التنفيذية	32
4	يمثل مكونات الوظائف التنفيذية والعلاقة بينها	33
5	يوضح نموذج لوريا	41
6	المستويات الثلاث للمراقبة الانتباهية	45
7	يوضح تسلسل عمليات التعلم	93
8	يمثل المهارات المعرفية للفهم القرائي.	96
9	يوضح مراحل إختيار مجموعة البحث	145
10	يوضح وضعية الوقوف لإختبار التمثال	162
11	يوضح وضعية اليد لإختبار الدق والضرب	164
12	توضح وضعية التوقف للإختبار الدق والضرب	165

13	رسم بياني يوضح نتائج اختبار الانتباه Stroop حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ	170
14	رسم بياني يوضح نتائج اختبار الانتباه البصري NEPSY حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ	171
15	رسم بياني يوضح نتائج اختبار البرج حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ	173
16	رسم بياني يوضح نتائج اختبار السيولة في الرسم حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ	174
17	رسم بياني يوضح نتائج اختبار التمثال حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ	176
18	رسم بياني يوضح نتائج اختبار الدق والضرب حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ	177
19	رسم بياني يوضح نتائج إختبار مهارات الفهم القرائي	178

قائـــــمة المـــــلاحق

الرقم	عنـــــوان الملـــــحق	الصفحة
1	مفتاح تصحيح لاختبار المصفوفات الملونة	214
2	الصورة الأولية لاختبار الفهم القرائي	215-220
3	الصورة النهائية للاختبار الفهم القرائي	221-227
4	اختبار ستروووب	228-231
5	اختبار الانتباه البصري	232-237
6	اختبار البرج	238
7	اختبار السيولة في الرسم	239-241
8	اختبار التمثال	242

9	اختبار الدق والضرب	243
10	قائمة أسماء الأساتذة المحكمين للاختبار الفهم القرائي	244
11	المعالجات الإحصائية للبحث	245-264

مقدمة

مقدمة:

تعتبر المرحلة الابتدائية أهم مرحلة تعليمية، كونها المرحلة التي يتعلم فيها الطفل كل القواعد والمعلومات والمعارف الأساسية التي يعتمد عليها في باقي المراحل التعليمية اللاحقة، إذ خلالها يتعلم الطفل القراءة والكتابة والحساب، ويثري الرصيد المعجمي والتركيبي والدلالي، ويخزن هذه المعلومات في الذاكرة طويلة المدى لاستعمالها عند الحاجة.

إن اكتساب مهارة القراءة من أهداف المدرسة الابتدائية خصوصا في الطورين الأول والثاني، نظرا لأهميتها القصوى في الحصول على المعارف والمكتسبات في المواد الدراسية المختلفة، فكثيرا ما اهتم المربون والمعلمون بالتدريب على اكتساب ميكانيزمات فك الترميز للكلمات مقارنة بالجانب الدلالي لها، الأمر الذي جعل الكثير من التلاميذ يتحكمون في القراءة بشكل جيد، لكن بفهم قرائي متفاوت فيما بينهم.

فالفهم في القراءة من مستويات اللغة العليا، حيث يتعدى القارئ آلية القراءة من التّعرف على الكلمات المكتوبة وفك رموزها إلى استخدام المناقشة والنقد والتحليل والتنبؤ لفهم النص وإدراك المعاني المتضمنة فيه، فالميكانيزمات التي تتحكم في الفهم القرائي للنص المكتوب عديدة ومعقدة. إذ تطور الميكانيزمات الآلية في القدرة على القراءة تنمو أسرع من المرتبطة بالقدرة على فهم المعنى وخاصة في الطور الأول من التعليم الابتدائي، أمّا نمو وتطور الفهم يزداد عن السرعة في القراءة ابتداءا من الطور الثاني، حيث يظهر الفهم في القراءة الصامتة أكثر كفاءة ودقة من الفهم في القراءة الجهرية، وتكون الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرة على الفهم بارزة حسب قدراتهم.

وعلى الرغم من قدرة التلاميذ على فك الرموز والتّعرف على الكلمات المكتوبة إلا أنهم يواجهون صعوبات في الفهم القرائي للنص المكتوب، لذلك تعتبر صعوبات الفهم القرائي جوهر صعوبات التعلّم الأكاديمية، وعاملا أساسيا يؤثر في جميع أنواع التعلّم المختلفة، إذ أن الفهم لا يعد مادة دراسية بالمعنى المألوف، ولكنه نشاط عقلي أساسي يتوقف عليه التحصيل واكتساب المعرفة في المواد الدراسية المختلفة. فقد أصبح وجود فئة من التلاميذ لا يعانون من إعاقات ولا اضطرابات عقلية أو حسية أو نفسية إلا أن تحصيلهم الدراسي دون قدراتهم. الأمر الذي يبعث الحيرة والتساؤل، فنجد

التلميذ يتميز بدرجة ذكاء متوسطة أو تفوق المتوسط، لديه القدرة على قراءة نص مكتوب بصفة عادية، إلا أنه يواجه صعوبات في الفهم المقروء.

لقد أبرزت الدراسات الحديثة في علم النفس المعرفي أن للفهم القرائي طبيعة سيكولوجية خاصة به تشير إلى أنه عملية نشطة تتطلب العديد من المعالجات عبر مختلف العمليات العقلية العليا من بينها الوظائف التنفيذية. التي تعتبر وظائف معرفية عالية المستوى ذات طبيعة عصبية يتوسط الآداء فيها القشرة التحت أو القبل جبهية، تنشط عند تعرض الفرد لوضعيات جديدة ومعقدة بهدف مساعدته على التكيف والتنظيم، ضبط السلوك والتحكم فيه. عن طريق العديد من العمليات منها: التخطيط، كف الإجابات الغير ملائمة، مراقبة تتابعات السلوك أثناء الآداء واتخاذ القرار وغيرها من العمليات الموجهة نحو هدف ما.

فالتلميذ المتمدرس في المرحلة الابتدائية يتعرض للكثير من المواقف والخبرات الجديدة، وإلى العديد من المعلومات والمعارف المستجدة بالنسبة له، محاولة فهم واستيعاب هذه الوضعيات الجديدة ومحاولة التكيف معها، يستلزم منه إستخدام الوظائف التنفيذية. فهي ذلك التنظيم المعرفي الذي يسمح للتلاميذ بالتكيف مع مستجدات الحياة المدرسية واليومية، كما تساعده أيضا في وضع المخططات من أجل الوصول إلى هدف ما قد يكون إجابة عن سؤال، أو اختيار الجواب الصحيح من بين عدة احتمالات، أو تذكر طريق الرجوع إلى المنزل، وغيرها من المواقف التي يمكن أن يواجهها.

وتأسيسا على ما سبق؛ فسلامة هذه الوظائف التنفيذية يشكل مفتاح في نمو وتطور مهارات القراءة عامة والفهم القرائي خاصة، الذي يعتبر عملية عقلية يحتاج التلميذ فيها إلى استثارة وتنشيط العديد من العمليات المعرفية. وعليه يهدف هذا البحث إلى دراسة طبيعة العلاقة بين الوظائف التنفيذية والفهم القرائي للنص المكتوب، ومحاولة الكشف عن الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في الوظائف التنفيذية وفي الفهم القرائي دراسة وصفية مقارنة بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف المتمدرسين في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تقسيم البحث إلى قسمين جانب نظري وجانب تطبيقي، حيث تضمن **الجانب النظري** للبحث ثلاثة فصول وهي:

الفصل الأول خصص **للوظائف التنفيذية**، إذ تضمن تعريف الوظائف التنفيذية والتموقع العصبي التشريحي والوظيفي لها، نموها ودورها في توجيه العمليات المعرفية، وعرض مكوناتها والنماذج المفسرة لها والتعقيب عليها، وفي الأخير تم التطرق إلى تقييم الوظائف التنفيذية.

الفصل الثاني خصص **للقراءة والفهم القرائي**، فقد احتوى على قسمين: خصص القسم الأول للقراءة من خلال تعريفها وعوامل اكتسابها والعمليات العقلية اللازمة للذلك ومراحل تعليمها وأنواعها ونماذج ومستويات ومهارات وأهدافها في المدرسة الابتدائية. أما القسم الثاني فقد تم التطرق فيه للفهم القرائي بالتطرق إلى مفهومه وعناصره وعملياته وأسسه وأهميته ومستوياته والعوامل والنماذج وطرق قياسه.

الفصل الثالث خصص **للعلاقة بين الوظائف التنفيذية والفهم القرائي للنص المكتوب**، من خلال التطرق فيه إلى علاقة الوظائف التنفيذية مع العمليات العقلية العليا، وعرض العمليات المعرفية المتدخلة في الفهم القرائي، الوظائف التنفيذية والتعلم، وكذا التطور العصبي المعرفي لهما، وإبراز دور الوظائف التنفيذية في الفهم القرائي للنص المكتوب، وتقديم تدريبات للأطفال على مستوى الوظائف التنفيذية، وفي الأخير عرض الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

بالنسبة **للجانب التطبيقي**، ضم الفصل الرابع والفصل الخامس لبحثنا كالأتي:

الفصل الرابع خصص **للإجراءات المنهجية للبحث**، فقد احتوى على ثلاثة أقسام، خصص القسم الأول للدراسة الاستطلاعية التي ضمت تعريفها، أهدافها، العينة الدراسة الاستطلاعية ونتائجها. أما القسم الثاني فقد تم التطرق فيه إلى بناء الاختبار والذي ضم بدوره قائمة مهارات الفهم القرائي واختبار الفهم القرائي. أما القسم الأساسية فقد تضمن منهج البحث، حدوده، كذا عينة البحث وأدواته، وفي الأخير الأساليب الإحصائية.

الفصل الخامس خصص لعرض ومناقشة نتائج البحث وتفسيرها، قسم بدوره إلى ثلاثة أقسام، حيث تم التطرق فيه العنصر الأول إلى عرض نتائج فرضيات البحث ومناقشتها، أما العنصر الثاني فقد عرض الاستنتاج العام لنتائج البحث. بالنسبة للعنصر الأخير تم إدراج فيه تفسير نتائج البحث تليه الخاتمة.

وفي الأخير تم عرض قائمة لكل المراجع المعتمدة في البحث، اتبعت بمختلف الملاحق المتضمنة لكل الاختبارات والمعطيات الإحصائية المتوصل إليها، والتي تم استخدامها في تطبيقنا الميداني.

الإشكالية وفرضيات البحث

إشكالية البحث:

تُعد القراءة من أهم المهارات الدراسية التي تعلّم في المرحلة الابتدائية، فهي الجسر الموصل إلى المعارف الأخرى، وعن طريقها يتمكن التلميذ من متابعة دروسه، إذ تعتبر نشاط معرفي يسمح بفك الترميز وفهم العلامات الخطية في لغة أبجدية ما، فهي إحدى المهارات المكونة للبعد المعرفي للتلميذ، وتمثل الهدف الرئيس للمدرسة الابتدائية **(الصاوي، 2009)**.

فتقدم المتعلم في المرحلة الابتدائية، مرتبط بتقدمه في القراءة التي هي من أولويات وأهداف التعليم في هذه المرحلة والمراحل اللاحقة، وهذا ما أكدت عليه التوصيات المدرجة في المناهج الجديدة لوزارة التربية الوطنية على أنه يجب العمل على ربط القراءة بالفهم (القراءة الواعية) لاسيما بعد اكتساب الرموز اللغوية(الحروف) من خلال التفاعل مع النصوص بتمثلها ومحاكاتها**(وزارة التربية الوطنية، 2016، ص. 38)**.

فالقراءة "خبرة لغوية وعملية معرفية معقدة، تتدخل فيها الكثير من العوامل اللسانية المعرفية والعصبية الفزيولوجية بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية الثقافية والتربوية،**(Sprengerch, 2013)** إذ تشير نتائج أبحاث "**frrand**" على أن هذه الأخيرةتنتج من خلال عمليتين أساسيتين، الأولى وهي التعرف على الكلمات المكتوبة والتي تتم المعالجة فيها عبر مستوى أدنى والمتمثل في التعرف البصري على الفونيمات المكونة للكلمة، والثانية تتمثل في الفهم حيث يتم معالجته عبر مستوى أعلى والمتمثل في فك الترميز الفونولوجي للكلمات، هاتان العمليتان تعتبران ميكانيزمان هامان في عملية تعلم القراءة **(Frrand, 2007)**

إنّ الهدف الأقصى للقراءة ليس قراءة الكلمات معزولة فقط، بل فهم ما هو مقروء، فالقراءة هي الأداء وتتعلق بالنص المكتوب، والفهم هو الإنتاج ويتعلق بالقُراء أنفسهم، اعتمادا على قدراتهم ومعارفهم السابقة **(Sprenger, 2013)**.

حيث يعتبر الفهم القرائي "عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات، ربطا يركز على عمليات التحليل والتفسير" **(شحاتة والسمان، 2012)**، فهو يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار وتذكرها واستخدامها**(علي، 2001)**. إذ

تتمثل مظاهر الفهم القرائي في إدراك معاني الكلمات والفقرات، والكلمات الغريبة، وفهم معنى الجملة وسرعة الفهم وسرعة القراءة، وفهم المعنى الكلي وتمييز الكلمات وتنظيم المادة المقروءة، فحتى يصل التلميذ إلى فهم الجيد يجب على التلميذ التدرج في اكتساب مهارات الفهم وفقا للمستوى الذي ينتمي له، فهو يحتاج إلى فهم الكلمات ثم الجمل ليصل الى المستوى الأعلى وهو فهم الفقرة ككل. وهو ما أشارت إليه أبحاث Anderson (1998) أن الفهم القرائي يتضمن مستويات تضم العديد من المهارات التي تقوم على أساس تفاعل القارئ مع النص المكتوب **(الزيات، 1998)**، وهذه المستويات متسلسلة ومنظمة بشكل هرمي تضم العمليات العقلية والمهارات التي يحتاجها كل مستوى، فمنها ما يكتسب في السنوات الأولى من التَّمدرس ومنها ما يتطور في السنوات الدّراسة اللاحقة متزامنة مع النضج العقلي المعرفي. هذا ما تأكده دراسة Mitchell Pecatte & Rousselin Lise (2015) التي هدفت إلى تقييم مهارات الفهم القرائي(المعجمي، التركيبي، الدلالي) باستعمال برمجيات معلوماتية، على عينة تكونت من 151 طفل متمدرسين في السنة الثالثة، الرابعة، الخامسة ابتدائي حيث تم عرض نصين على الحاسوب، النص الأول يحتوي على 110 كلمة موجه لتلاميذ السنة الثالثة، والنص الثاني يحتوي على 232 كلمة موجه لتلاميذ السنة الرابعة، يحتوي كل نص على 12 سؤال ذو 3 اقتراحات، وعلى التلميذ النقر على الإجابة الصحيحة. واستنادا الى نتائج الاختبار تم تقسيم كل مجموعة إلى مجموعتين (جيدي الفهم وضعيفي الفهم) وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى مهارات الفهم القرائي (المعجمي، التركيبي،الدلالي) لصالح جيدي الفهم القرائي **(Mitchell & Rousselin, 2015)**

إن الاهتمام بالفهم القرائي يكعس أهميته وأهمية العمليات العقلية التي تساهم في تحقيقه مع محاولة الكشف عن مستوى هذا الفهم لدى التلاميذ عموما وفي مختلف المستويات، فالطفل الذي يعاني من صعوبات في الفهم لديه القدرة على فك الترميز للكلمات المكتوبة ولكنه لا يفهم ما يقرأ وبالتالي لا يتمكن من اكتساب المعلومات. في هذا الصدد يؤكد كل من Gough & Tummer (1986) أن التلاميذ الجيدين في فك الترميز لا يفهمون ما يقرؤون لأنهم لا يمتلكون قدرات لسانية معرفية كافية. في حين اهتم كل من Oakhill & Cain (2007) بدراسة الصعوبات التي يواجهونها ضعيفي الفهم القرائي، حيث توصلا إلى أن الصعوبات التي يواجهونها ترجع أسبابها إلى قصور على مستوى القدرات اللسانية والمعرفية، كما ترى Sencibaugh (2009) أن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي

عادة ما يجدون صعوبة في ربط المعنى بالكلمة (الدلالة اللفظية)، وفي التعود على التفاصيل واستنتاج الأفكار الضمنية التي يحتويها النص، وهذه الصعوبات ترجع في معظم الأحيان إلى قصور على مستوى الوظائف التنفيذية **(Ecaller, 2010).**

ففي دراسة Bonneaud Camille & Fery Marion, 2014 حول الفوارق بين جيدي وضعيفي الفهم القرائي المتمدرسين في الطور الابتدائي، حيث قاموا بتقييم القدرات المعرفية واللسانية للفهم القرائي على عينة تكونت من 258 طفل مقسمين الى مجموعتين (جيدي الفهم وضعيفي الفهم). فقد تم فحص القدرات اللسانية على مستوى المعالجة المعجمية والدلالية والفهم الشفهي للجمل، وفحص القدرات المعرفية على مستوى درجة الفهم القرائي والوظائف التنفيذية والمتمثلة في الذاكرة العاملة والكف والتخطيط. وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المستوى الجيد في الفهم، كما اثبتت نتائجها أيضاأن صعوبات الفهم القرائي ترجع إلى قصور على مستوى الوظائف التنفيذية **(Bonneaud & Fery, 2014).**

وعليه من أهم ما ينمي مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ هو العمليات العقلية ودورها الفعال في جعل المتعلمين قادرين على فهم معاني النص واستيعابها، حيث أشاربلانك (2005) Blanc إلى ضرورة اكتمال العلاقة بين القدرات المعرفية العالية المستوى وتطور مهارات الفهم القرائي من بينها الوظائف التنفيذية التي تلعب دور هاما في الفهم القرائي**(هلال، 2013)**. حيث تعد الوظائف التنفيذية نظام تحكم وادارة يعمل على تسهيل استخدام وظائفنا المعرفية من أجل التحكم في المهام المعقدة لحياتنا اليومية**(Gil (2003**. كما اعتبرها **Mares** على أنها سلسلة من العمليات العقلية المرتبطة ببعضها البعض والتي تتحكم في الوظائف المعرفية والانفعالية والسلوكية، فهي تشير إلى عمليات الضبط أو التنظيم الذاتي والتي لا تنظم فقط بل توجه كل الأنشطة المعرفية،الانفعالية والسلوكية **(Godefroy, 2008)**.

فالوظائف التنفيذية تشرف على جميع العمليات المعرفية وتحدد مستوى الكفاءة فيها، فهي تساهم في جميع أشكال التعلم الحياتية للطفل خاصة في مساره المدرسي. إذ ركزت العديد من الدراسات على إبراز أهمية هذه الوظائف في مختلف المكتسبات المدرسية كالقراءة والكتابة والحساب. ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلا قام مدرسون ببناء برنامج يدعى **(Toolsof the Mind)** في أقسام الحضانة، وهو برنامج يضع الأسس العلمية لتحسين نسبة النجاح المدرسي للأطفال في سن مبكرة، ويهدف إلى

تطوير الوظائف التنفيذية لدى الطفل، وقد ادخل حيز التنفيذ بعد 13 سنة من الأبحاث المتواصلة، حيث يحتوي هذا البرنامج على الألعاب الهادفة التي تجري داخل القسم من بينها المسرحيات(كقيام التلميذ بتقمص دور الأبأوالأم في العائلة أو دور الشرطي ....) أثناء حصة القراءة أو الحساب، إذ يساعد الأطفال على التركيز والتحكم في تصرفاتهم خلال الوضعيات المختلفة، كما يعودهم على تقديم إجابات رصينة ومتماسكة، كما يعودهم على استخدام الذاكرة العاملة أثناء التفكير وتركيز انتباههم أثناء البحث واختيار الإجابة **(بن محمد، 2013)**.

في حين أكدت دراسة Sébastien Monette (2012) حول الوظائف التنفيذية لدى الأطفال في السن التمدرس، دراسة طولية تهدف إلى إبراز دور الوظائف التنفيذية في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية القراءة، الكتابة والحساب، ضمت الأقسام التحضيرية وأقسام السنة أولى ابتدائي حيث تم قياس الوظائف التنفيذية لديهم على مستوى الانتباه الانتقائي والذاكرة العاملة، وكذا قياس وظيفتي الكف والمرونة الذهنية. إذ تم تقسيم العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، المجموعة التجريبية تم تدريسها وفق البرنامج الذي يهدف إلى إبراز دور الوظائف التنفيذية، أما الضابطة فقد تم تدريسها وفقا للبرنامج الكلاسيكي. خلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، حيث أثبتت نتائج الدّراسة على الدور الغير مباشر للانتباه الانتقائي والكف والذاكرة العاملة في اكتساب القراءة والكتابة، وعلى أهمية تنشيطها في المراحل المبكرة للأطفال **(Sébastien, 2012)**

وعليه تتضمن عمليات الضبط التنفيذي عمليات فرعية هي:

1. انتباه مركز على المعلومات الحقيقية المطلوبة، وكف المعلومات الغير مطلوبة.

2. القيام بجدولة للمهام المعقدة بحيث يتم تركيز الانتباه على الموضوع، ثم تحويله لموضوع آخرأو من مهمة لمهام أخرى بالاعتماد على عملية إدارة المهمة.

3. التخطيط لمهام فرعية لتحقيق بعض الأهداف.

4. تطوير وفحص محتويات الذاكرة العاملة لتحديد الخطوة التالية للمهمة التالية (المراقبة) **(Smith & Jonides, 1997).**

وبالتالي فالوظائف التنفيذية هي المسؤولة على ضبط ومراقبة السلوكات المعقدة، فهي تحتاج إلى التحليل والتشكيل في آن واحد للمعلومات الخارجية والداخلية. ومن بين الوظائف التنفيذية المتدخلة في الفهم القرائي للنص المكتوب نجد الانتباه التنفيذي، الكف والتخطيط.إذ يعتبر الانتباه التنفيذي عملية مركزية معززة للعمليات الحسية والمؤثرة في التعلم، فهو المسؤول عن اختيار المثير الهدف وكف المثيرات الأخرى، فعلى التلميذ أن يتفاعل مع المنبهات والمثيرات الخارجية ويختارها للقيام بمختلف المهمات المطلوبة منه كالحفظ ،الاستنتاج، الفهم وإنشاء الروابط الدلالية من أجل إنتاج استجابة مناسبة، فينتقي التي لها علاقة بالنص المقروء **(Mazeau & Pouhet, 2014)**. أما وظيفة الكف فهي وظيفة لها القدرة على إيقاف الإجابات الغير ملائمة على أن لا يتم تخزينها في الذاكرة العاملة وفسح المجال للمعلومات المناسبة وبالتالي يلعب دورا هاما في فهم اللغة المكتوبة، إذ يسمح بتحديد المعنى المناسب بالمقابل يمنع تنشيط المعاني الأخرى، فهو يستلزم جهدا معرفيا كبيرا على مستوى الانتباه **(Gil, 2003, p. 63)**.

وقد أكد العديد من الباحثين على دور وظيفتي الانتباه التنفيذي والكف في الفهم القرائي، فهما وظيفتان مترابطتان، إذ يعمل الانتباه التنفيذي على اختيار وانتقاء المثيرات، في حين يقوم الكف بالاحتفاظ بالمثيرات الهدف وعزل المثيرات الغير ملائمة. هذا ما أكدته دراسة **(Gernsbacker, 1990)** حول أهمية سيرورات الكف في فهم النص المكتوب، اذ تم اختيار مجموعتين من التلاميذ جيدي وضعيفي الفهم،باستعمال اختبار الفهم لقصص مقدمة كتابيا وشفهيا واختبار ستروب واختبار الكف. وقد دلت النتائج على أن الأطفال جيدي الفهم أكثر فعالية في عملية الانتباه والكف مقارنة بضعيفي الفهم.

بالنسبة لوظيفة التخطيط فهي أحد الوظائف التنفيذية ذات تعقيد عالي، تتطلب تفاعل ديناميكي للعديد من الوظائف المعرفية الأقل تعقيدا، فهو ذو طبيعة ديناميكية **(Gil, 2003)**، إذ يتغير باستمرار على ضوء التغذية الرجعية والمعلومات الجديدة بالإضافة إلى أنه لا يمكن إنشاء خطة كاملة قبل التنفيذ وهذا راجع لكون هذه المهمة مجهدة جدا أو تستغرق وقتا طويلا، وعلى هذا الأساس تتطور الخطة كلما نمت المهمة (هلال، 2013). إذ تمت دراسة دور التخطيط في الفهم القرائي بشكل مكثف من طرف العديد من الباحثين من بينهم Anderson (1994) & Kintsch (1998) حيث اهتموا بدراسة المخططات باعتبارها مجموعة من الحقائق أو المعلومات المنظمة هرميا التي تصف ما هو

معروف بشكل عام عن النص أو الحدث أو المشهد Sprenger (1996). فمعرفة القارئ بالمخططات تجعله قادر على التصرف بشكل مناسب في المواقف المعروفة، فعندما يطبق معلومات التخطيط على النص الشفهي أو الكتابي، يجعله يتمكن من الاستنتاج الضروري لفهم النص ويتمكن من قراءة ما بين السطور. إن القدرة على بناء استنتاجات أمر أساسي لتعلم القراءة والكتابة الديناميكية، فبرغم من أنّ التلاميذ الذين لديهم صعوبات في فهم النص لديهم مهارات تحليلية مناسبة، هم أقل قدرة من القراء الجيدين في الإجابة عن جميع أسئلة النص، فهم يواجهون صعوبة محددة في الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب منهم الاستنتاج. يمكن أن يرجع هذا العجز في الاستنتاج إلى نقص المعرفة التخطيطية ودمجها مع النص بسبب محدودية المعالجة أو ربما لا يدركون أن الاستنتاج أمر ضروري **(عمايرى، 2015، ص. 260)**. وفي هذا الصدد نجد دراسة Sablay & Sevoult (2012) حيث قاما بدراسة صعوبات الفهم القرائي للنص المكتوب، وكان الهدف من هذه الدراسة هو تقييم القدرات المعرفية واللسانية لمجموعة من التلاميذ المتمدرسين في السنة الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي يعانون من صعوبات على مستوى فهم النص المكتوب، حيث تكونت مجموعة البحث من 328 طفل مقسمين إلى مجموعتين (جيدي الفهم/ ضعيف الفهم) وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ جيدي الفهم وضعيفي الفهم لصالح جيدي الفهم. وأنّ صعوبات الفهم القرائي لديهم ترجع أساسا إلى قصور على مستوى الوظائف التنفيذية من بينها وظيفة التخطيط والمهارات اللسانية والمتمثلة في مهارات الفهم التركيبية والدلالية **(Sablayt, 2012)**.

إنطلاقا مما سبق؛ ومن خلال إجرائنا للدّراسة الاستطلاعية في بعض المدارس بالجزائر العاصمة، وحضورنا لحصص القراءة لاحظنا أنّ بعض التلاميذ يمكنهم الوصول إلى قراءة النص بصفة صحيحة بمعنى أنهم قادرين على فك الرموز المكتوبة، لكنهم لا يتمكنون من فهم النص فهما كاملا.فالفهم القرائي عملية معقدة تتطلب تدخل العديد من المعالجات المعرفية واللسانية. من هذا المنطلقارتأينا دراسة علاقة الوظائف التنفيذية بالفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. واخترنا هذه العينة دون سواها، كون السنة الثالثة ابتدائي هو المستوى الذي يصل فيه التلميذ إلى التحكم في القراءة كعملية آلية وميكانيكية، في حين يشرع المتعلم في الإرتقاء بقراءته على مستويات الفهم المختلفة بداية من السنة الرابعة إبتدائي **(عبد الباري، 2010)**.

وجاءت هذه الدّراسة بهدف محاولة وصف الصعوبات التي يواجهونها التلاميذ في فهم النص المكتوب من الجانب اللساني والمتمثل في مستويات الفهم، وبعد إطلاعنا على منهاج مادة القراءة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تم تقسيم مستويات الفهم القرائي في دراستنا إلى ثلاث مستويات والمتمثلة في مستوى فهم الكلمة، مستوى فهم الجملة، مستوى فهم الفقرة. ومن الجانب المعرفي التنفيذي والمتمثل في الوظائف التنفيذية، دراسة وصفية مقارنة بين تلاميذ جيدي الفهم القرائي وضعيفي الفهم القرائي، وعليه يمكن صياغة التساؤل الرئيسي على النحو التالي:

1- هل توجد علاقة إرتباطية بين الوظائف التنفيذية والفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟

إنطلاقا من هذا التساؤل صيغت التساؤلات الجزئية التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الانتباه التنفيذيوالفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين وظيفة التخطيطوالفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين وظيفة الكف والفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟

وبغرض التوسع في الدراسة أكثر قمنا بدراسة الفروق بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي كما هو موضح في التساؤلات التالية:

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى مهارات الفهم القرائي ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى مهارة فهم الكلمة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى مهارةفهم الجملة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى مهارة فهم الفقرة ؟

3- هل يتميز التلاميذ ذو المستوى الجيد في الفهم القرائي بالمستوى الجيد في كل مهارات الفهم القرائي (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائيفي الوظائف التنفيذية(الانتباه التنفيذي، التخطيط، الكف)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي في وظيفةالانتباه التنفيذي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي في وظيفة التخطيط؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي في وظيفة الكف ؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى الوظائف التنفيذية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى التخطيط (أقل من المستوى المتوقع، المستوى المتوقع، مرتفع عن المستوى المتوقع)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى الكف (أقل من المستوى المتوقع، المستوى المتوقع، مرتفع عن المستوى المتوقع)؟

- **فرضيات البحث:**

انطلاقا من التساؤلات السابقة، تم صياغة **الفرضيات** التّالية:

1- توجد علاقة ارتباطية بين الوظائف التنفيذية والفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

- توجد علاقة ارتباطية بين الانتباه التنفيذية والفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.
- توجد علاقة ارتباطية بين وظيفة التخطيط والفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.
- توجد علاقة ارتباطية بين وظيفة الكف والفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى مهارات الفهم القرائي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى مهارة فهم الكلمة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى مهارةفهم الجملة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى مهارة فهم الفقرة.

3- يتميز التلاميذ ذو المستوى الجيد في الفهم القرائي بالمستوى الجيد في كل مهارات الفهم القرائي (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة).

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي في الوظائف التنفيذية (الانتباه التنفيذي، التخطيط، الكف).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي في وظيفةالانتباه التنفيذي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي في وظيفة التخطيط.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي في وظيفة الكف.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى الوظائف التنفيذية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى الانتباه التنفيذي (أقل من المستوى المتوقع، المستوى المتوقع، مرتفع عن المستوى المتوقع، درجة الخطأ، نوعية القراءة الصحيحة).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى التخطيط (أقل من المستوى المتوقع، المستوى المتوقع، مرتفع عن المستوى المتوقع).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى الكف (أقل من المستوى المتوقع، المستوى المتوقع، مرتفع عن المستوى المتوقع).

الجانب النظري

الفصل الأول:

الوظائف التنفيذية

تمهيد:

يتعرض الإنسان في حياته اليومية للكثير من المواقف والمستجدات، والتي غالبا ما يكون قد تعرض إليها، أو إلى مواقف مشابهة لها فأصبحت شبه أحداث روتينية لنمط حياته اليومي، غير أنه في بعض الأحيان يواجه موقف جديد لم يتم التعرض إليه سابقا. هذه المواقف تتطلب العديد من المعالجات المعرفية من بينها الوظائف التنفيذية التي تعد مسؤولة عن ترجمة ومعالجة المعلومات الجديدة التي لم يتعرض لها الإنسان من قبل.

سنتطرق في هذا الفصل إلى الوظائف التنفيذية، من خلال تعريفها، ومعرفة التموقع العصبي والوظيفي لها، ونموها وإبراز دورها في توجيه العمليات المعرفية، وكذا ذكر مكوناتها، وعرض النماذج العصبية والمعرفية المفسرة لها والتعقيب عليها، وفي الأخير تم ذكر مختلف الروائز والاختبارات التي تقيس هذه الوظائف.

1-تعريف الوظائف التنفيذية:

يعتبر مفهوم الوظائف التنفيذية من المفاهيم الحديثة نسبيا في مجال علم النفس المعرفي، ولا تظهر مساهمة هذا المفهوم في المجال العصبي فقط، ولكنها تظهر أيضا في المجال المعرفي والمجال النفسي وهو ما يفسر الاهتمام الواضح الذي لقيه هذا المفهوم في الفترة الوجيزة التي ظهر فيها، بالإضافة إلى ما أظهرته الدراسات المختلفة عن وجود علاقة بين الاضطرابات المعرفية ذات الأسس العصبية وتقدم الأفراد في السن.

ارتبطت الوظائف التنفيذية ارتباطا كبير باسم (Phinéase Gage) صاحب 25 سنة كان موظفا في انجاز السكك الحديدية، وقد تعرض إلى حادث عمل، تمثل في اجتياح عود حديدي خده الأيسر وفصوصه الجبهية اليسرى ثم إلى حدبة الجمجمة، بعد تعافيه (Gage) لم يعد نفس الشخص، وأصبحت سلوكاته مختلفة تماما عن ما كانت عليه، وتغيرت حياته بالكامل فانقلب من شخص راكز ومنظم إلى شخص مشتت، متقلب المزاج، لا يحترم قواعد وفنون التعامل والحوار. بعد موته اهتمت عدة دراسات بجمجمة (Gage) حيث توصلت معظمها إلى إصابة بطنية وسطى للفصوص الجبهية، من هنا بدأ البحث في وظائف الفصوص الجبهية والمتمثلة في الوظائف التنفيذية التي تتدخل في المواقف التي تتطلب

تكييف السلوكات حسب التغيرات التي تطرأ على المحيط الخارجي، وما يمكن أن ينتج عن إصابتها من اضطرابات **(Gil, 2008, p. 9)**

ويشير هذا المفهوم إلى السلوكات الموجهة ذاتيا والتي تساهم في تنظيم الذات، وتشمل الافعال الموجهة ذاتيا، الإشباعات الموجهة، والأفعال القصدية وتوجيه الهدف.إذ تتكون الوظائف التنفيذية من القدرات التي تمكن الفرد من الانخراط في سلوك مستقل غرضي يخدم الذات بنجاح، ومادامت هذه الوظائف سليمة فيمكن للفرد أن يصمد في حالة ما أن يفقد عددا من الوظائف المعرفية الأخرى، ويمكنه الاحتفاظ باستقلاليته وإنتاجيته البناءة، ولكن إذا أصيبت الوظائف التنفيذية بالخلل، فأنه يعجز عن رعاية ذاته بصورة مقبولة أو يعجز عن أداء أعمال مفيدة من تلقاء نفسه، أو أن يحتفظ بعلاقات اجتماعية عادية بصرف النظر عن مدى سلامة قدراته المعرفية، وغالبا ما يتضمن الخلل في الوظائف المعرفية مجالات معينة محددة، بينما يكون الخلل في الوظائف التنفيذية عاما يؤثر في كل جوانب السلوك **(Roche et al., 2018)**.

يعتبر هذا المفهوم مصطلح مظلي، حيث يميز علماء النفس المعرفيين بين نمطين من الفعل الإنساني، النمط الأول والذي يشمل السلوكات المعتادة الروتينية، والتي تتضمن استجابات آلية وتتطلب عمليات إرادية بسيطة. أما الثاني فيشمل الاستجابات التكيفية المرنة للمواقف الصعبة أو الجديدة والتي تتطلب الضبط الإرادي. وتشير الوظيفة التنفيذية للعمليات المتضمنة في النمط الثاني للسلوك، حيث تعتبر هذه الأخيرة مكونا من مكونات الوعي بالمعرفة، وتشمل وظائف متخصصة مثل: اتخاذ القرار حول المشكلة التي تحتاج للحل، وانتقاء مجموعة من المكونات للمساعدة على حل المشكلة واختيار الأسلوب الذي يمكنه أن يتماشى مع هذه المكونات **(Freyd et al. 1998, pp. 279- 280)**

وعليه فتعريف الوظائف التنفيذية يجب أن يكون متسقا مع الصياغات النظرية لعلم النفس المعرفي وعلم النفس العصبي، فالنماذج النظرية لهذين العلمين هي الأكثر ملائمة لتحديد المفهوم بصورة إجرائية ومحددة. فعلم النفس المعرفي يحدد هذه الوظائف على أنها الجزء الخاص من المعارف، والذي يجب أن يحدث منطقيا بعد الإدراك، ولكن قبل الفعل أو السلوك. أما علم النفس العصبي فيحددها بأنها المهام الأساسية التي يؤدي عليها الأفراد ذوي تلف المناطق الجبهية بصورة سيئة **(هلال، 2013، ص. 18)**.

يشير مصطلح "الوظائف التنفيذية" في علم النفس العصبي إلى الوظائف التوجيهية (fonction direction) والتي تسمح بتنفيذ مهمة ما، والتعريف بالهدف أو الغايات المرجو بلوغها والاستراتيجيات المناسبة من

خلال مراقبة سيرها ونتائجها، وهي تتعلق بالوظائف العليا (وظائف المراقبة) التي تتدخل في العديد من أشكال التنشيط المعرفي **(Gil, 2008, p. 9)**.

أما في علم النفس المعرفي فيشير إلى مجموع العمليات النفسية المعرفية التي تتضمن سيطرة الفرد على تفكيره وسلوكه. وفيمايلي ستم عرض بعض التعاريف التي تطرق إليها مختلف الباحثين باختلاف انتماءاتهم العلمية والفكرية وهي:

عرفها " Denchla" الوظائف التنفيذية على أنها: " مجموعة من عمليات التحكم ذات المتطلبات العامة والتي تشمل الكف وإرجاء الاستجابة وذلك بهدف تنظيم وتكامل العمليات المعرفية والنتائج عبر الزمن".

كما يعرفها "Hayes et al" على أنها:" ترتيب المواقف الجديدة غير المألوفة بالشكل المناسب للأداء، بحيث لا تستطيع عناصر السلوك المنظم الآلي المعتاد الظهور بتلقائية " **(Denckla, 1996, pp. 263-265)**

بالنسبة لـ:«Bernard Le chevaler et Francis Eustache et FaustoViader» يرون بأن: "مثلها مثل العديد من المجالات المعرفية مثل الذاكرة والانتباه، فأنه لا يوجد مفهوم بديهي يجمع جوهر ولب الوظائف التنفيذية، حيث أنه يمكن اعتبارها كوظائف مستعرضة عابرة هرمية عليا، والتي تدير وتشرف على الوظائف المعرفية الأخرى، هذه الخاصية التي تجعل من قابلية عملها أكثر صعوبة، لأنها في الواقع أعتبرت ولوقت طويل غامضة، لأنها تقوم بوظيفة دمجية تسمح بتكييف جيد للفرد داخل محيطه".

مضيفين كذالك:" أن تطور مفهوم الوظائف التنفيذية تم وضعه من خلال الملاحظة الإكلينيكية لحالات لديها إصابات جبهية، وهذا ماهو ممثل حاليا من خلال مختلف النماذج التي وصفتها كمجموعة معقدة من العمليات المعرفية الضرورية لبلوغ هدف بطريقة مرنة " **(Lechevalier et al, 2008, pp. 344)**

أما "Mari-pascale Noel" فعرفتها : الوظائف التنفيذية تغطي مجموع السيرورات المتدخلة في تنظيم ومراقبة السلوك، وهي بالتحديد تتدخل في عمل الوضعيات الغير روتينية والتي تتطلب بالضرورة التطوير والتنفيذ والتقييم لمخطط ما لتصل إلى هدف خاص" **(Noel, 2007, pp. 117)**

يرى (1994) Damasio أنها: "مجموعة من العمليات المعرفية التي تعكس قدرة الفرد على وضع وتنفيذ خطة التصرف او الفعل في المواقف الاجتماعية المختلفة"

ويتفق مع ذلك Tunstall (1999) الذي وصفها على أنها: "مجموعة من العمليات التي يستخدمها الطفل لتنظيم وتنسيق افكاره لحل مشكلة ما، ومنها التخطيط والتركيز، إدارة الوقت، المرونة الإدراكية. وهذه العمليات تتعلق بكيفية تنفيذ العمل الذي يريد القيام به".

في حين عرفها **Brown (2002)** بأنها: " نظام تحكم وادارة يعمل على تسهيل استخدام وظائفنا المعرفية من اجل التحكم في المهام المعقدة في حياتنا اليومية"

أشار تورنر(2005) Turner الوظائف التنفيذية أنها:" مجموعة من العمليات النفسية المرتبطة بالقشرة المخية الجبهية والتي تسمح لنا بالضبط وتنسيق مهام معرفية معقدة"

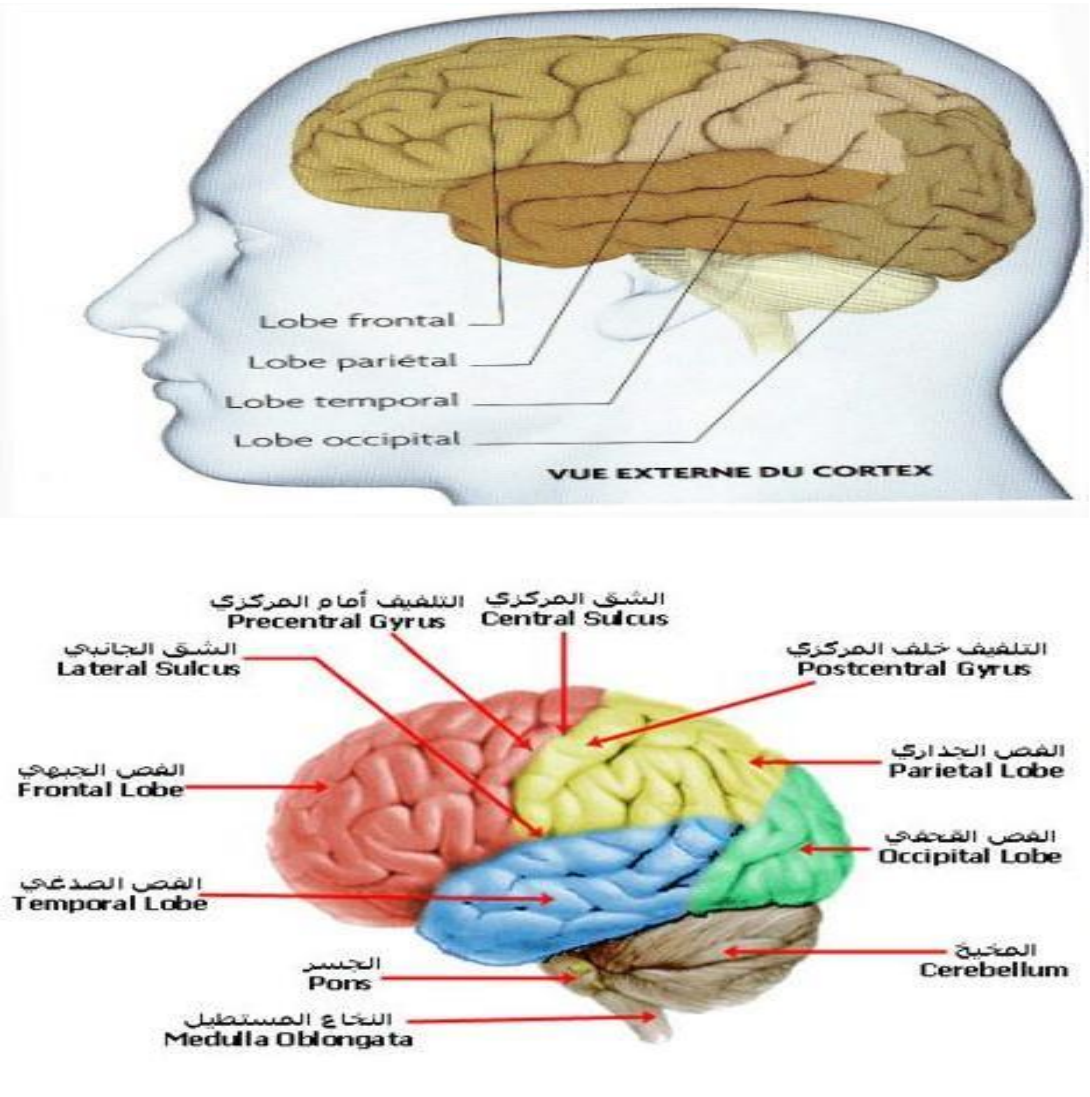
أمّا Béatrice Davenne et Fédérique le Breton أشاروا بأن: " الوظائف التنفيذية هي مجموع سيرورات المراقبة، التخطيط والمرونة...، والتي تندرج ضمن مهام تستلزم تنفيذ سيرورات المراقبة، وبالخصوص في المهام التسلسلية الموجهة نحو هدف. والسيرورات التنفيذية مدعمة من طرف الفصوص الجبهية والبنيات العميقة اللحائية، والتي تسمح للفرد بالتكيف ضمن شروط جديدة من خلال التعديل ومراقبة القدرات المعرفية للروتين" **(هلال، 2013، ص. 19)**.

من خلال تحليل هذه التعريفات نلاحظ اختلاف المصطلحات التي تم بها وصف الوظائف التنفيذية، فقد تم تداول العديد من المصطلحات منها: عمليات، وظائف، قدرات، سلوكات، أنظمة تحكم... وغيرها، فرغم التداخل والتنوع في المصطلحات إلا أن معظم الباحثين اتفقوا على أنها قدرات معرفية عليا تعمل على أن تجعل سلوك الإنسان ذو هدف .

ومن مجمل هذه التعاريف يمكن تعريف الوظائف التنفيذية على أنّها: " وظائف معرفية عالية المستوى ذات طبيعة عصبية يتوسط الأداء فيها القشرة التحت أو القبل جبهية، تنشط عند تعرض الفرد لوضعيات جديدة ومعقدة بهدف مساعدته على التكيف والتنظيم، ضبط السلوك والتحكم فيه. عن طريق العديد من العمليات منها: التخطيط، كف الإجابات الغير ملائمة، مراقبة تتابعات السلوك أثناء الأداء واتخاذ القرار وغيرها من العمليات الموجهة نحو هدف ما. إذن الوظائف التنفيذية هي عكس العمليات الروتينية التي تتطلب القليل من الانتباه.

2 – التموقع العصبي والتشريحي والوظيفي للوظائف التنفيذية:

ترتبط الوظائف التنفيذية بشكل أساسي بنمو المناطق الجبهية للدماغ، حيث تنقسم قشرة الدماغ إلى أربعة فصوص زوجية تفصل بينها انشقاقات وتلافيف، فالشق المركزي أو الشق رولندو (Scissure de Rolando) يفصل بين الفصوص الجبهية والفصوص الجدارية. أما التلفيف الجانبي أو شق سيلفيوس (Scissure de Sylvius) فيفصل الفصوص الصدغية عن الجبهية والجدارية، بالنسبة للفص القفوي فيقع خلف الفصين الجداري والصدغي أي أسفل الدماغ يحد بينهما شق خيالي هو الشق قبل مائل (Scissure Perpendiculaire) والشكل الموالي يوضح ذلك:



الشكل رقم–1–: يوضح الفصوص الدماغية

2-1 - تشريح الفص الجبهي:

سمحت التقنيات المتطورة مثل التصوير الطبقي المغناطيسي وكذا تصوير الرنين المغناطيسي من وصف هندسة الخلايا واتصالاتها والباحات القشرية وشكل الشرايين للفص الجبهي. فحسب fuster (1989)يشغل الفص الجبهي المنطقة الأمامية للدماغ، حيث يعتبر الأكبر حجما مقارنة بالفصوص الأخرى إذ يمثل كساءها القشري تقريبا نصف مجموع القشرة (**Vander, 1999**).

من **الجانب التشريحي**، يقع الفص الجبهي في الجزء الأمامي للمخ يحده من الخلف الفص الجداري ويفصل بينهما الشق المركزي (Scissure Central) أو ما يعرف بشق رولندو (Scissure Rolando) على طول الجانب السفلي من هاذين الفصين يمتد على شكل افقي مائل الى الانحدار شق سيلفيوس (Scissures Sylvius)، يفصل الفص الجبهي شقين متوازيين بالنسبة للتحديبة الدماغية (Convexté) مشكلان أربعة تلافيف جبهية، ثلاثة منها عمودية والرابع أفقي توازيا مع الثلم المركزي ويمثل التلفيف الجبهي قبل مركزي، أما التلافيف الجبهية الأولى والثانية والثالثة منفصلة بواسطة الشقين الجبهيين العلوي والسفلي(**Roy, 2007**)

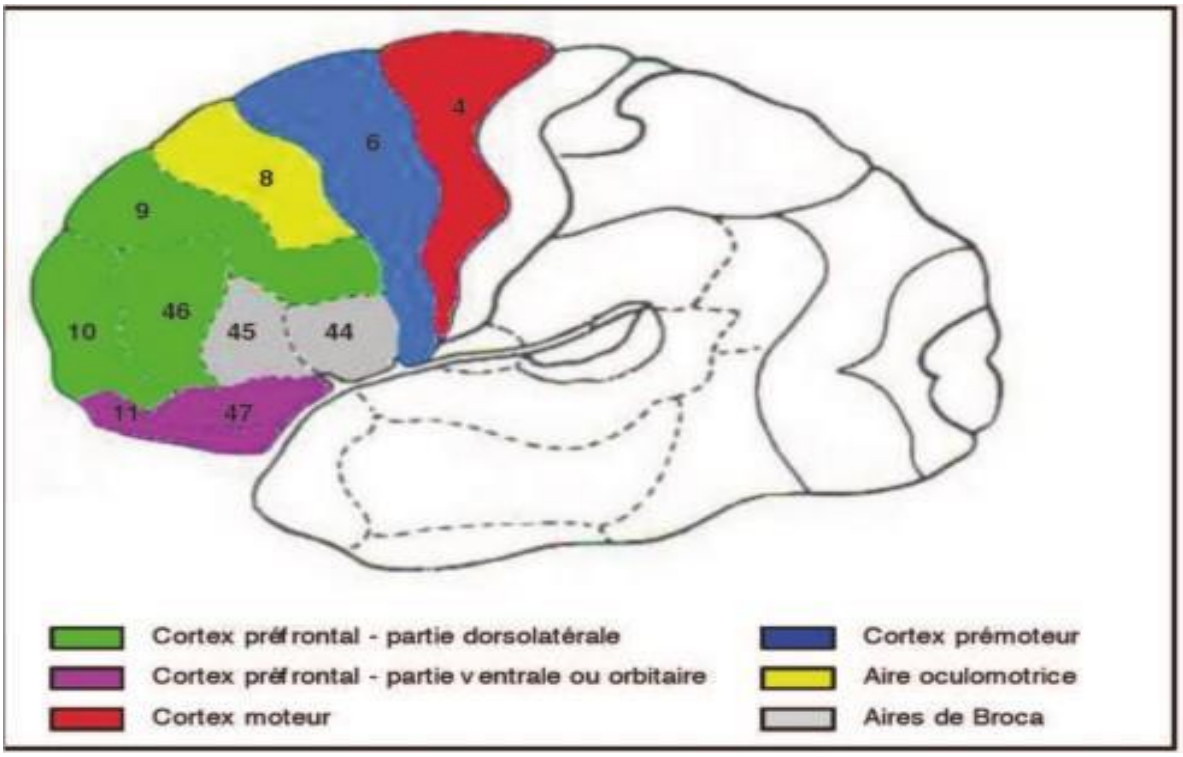
تقسم المادة الرمادية للمخ على حسب تكوينها الخلوي إلى ثلاث أنواع: قشرة أولية (Cortex Primaire)، قشرة ترابطية مختصة (Cortex Associative spécifique) وقشرة ترابطية غير مختصة (Cortex Associative non spécifique). يتم هذا التقسيم على الأساس الطبقي الذي يغلب عليه إما طبقات حسية أو طبقات حركية فيسمى قشرة أولية، أما القشرة الترابطية المختصة فهي عبارة عن خليط من الطبقتين تغلب أحد الطبقتين الحسية أو الحركية عليها، بالنسبة للقشرة الترابطية الغير متخصصة فان توزيع الطبقات يكون متزن. يتغير هذا التشكيل بتغير المناطق المخية هذا ما سمح لـ (**Brodmann, 1999**) برسم خريطة للمساحات القشرية مكونة من 52 مساحة، ينقسم الفص الجبهي استنادا لها إلى:

* القشرة الحركية الأولية: تمثل تشريحيا التلفيف المركزي، وهي قشرة اولية حركية تشغل الباحة "4" من خريطة برودمان، تتميز بتحفيزها للتخطيط والمراقبة والتنفيذ للحركات الإرادية لعضلات الجسم، سواء عن طريق المعلومات المستدخلة (سمعية، بصرية....)، أو استرجاع المعلومات من الذاكرة .

* القشرة ما قبل الحركية: تقع بعد تلفيف القشرة المركزية تضم التلافيف الجبهية الثلاثة (F1,F2,F3) إضافة إلى المساحة الحركية الداعمة، وهي قشرة ترابطية متخصصة حركية، تشغل الباحات"

45،44،8،6" من خريطة برودمان. تكمن وظيفتها في تنظيم واختيار الحركات التي تم برمجتها من قبل القشرة الأولية وتنفيذها عن طريق البرمجة الحركية وتنظيم ومراقبة الحركات الإرادية والحركات الدقيقة وكذا أعضاء النطق.

القشرة قبل الجبهية: تأتي بعد القشرتين السابقتين وتضم باقي الفص الجبهي من التلفيفة الجبهية الثالثة السفلى إلى القطب الجبهي، وهي قشرة ترابطية غير متخصصة، تشغل الباحات (9، 10، 11، 12، 24، 25، 32، 46، 47) من خريطة برودمان. تهتم بالوظائف العالية التعقيد كالوظائف المعرفية (الانتباه، الذاكرة...) ووظائف فوق معرفية (كقدرات الضبط الآلي للسلوك والتفكير المنطقي...) (**Gil, 2000, p. 157**) والشكل الموالي يوضح ذلك:



الشكل رقم -2-يوضح تَموقع الباحات العصبية للفصوص الدماغية

2-2- النضج العصبي واتصالات الفص الجبهي:

إن النمو الشكلي للفص الجبهي غير تام حيث لا يكتمل نضج الفصوص الجبهية حتى نهاية المراهقة بينما تواصل التغيرات البيولوجية والكيميائية العصبية في الظهور في السنوات اللاحقة، حسب Anderdon, 2004 أن النضج يتدرج حسب المراحل العمرية التالية:

المرحلة الأولى: من الميلاد حتى سن العامين.

المرحلة الثانية: بين 7 و9 سنوات

المرحلة الثالثة: من 16 إلى 19 سنة (Lussier & Flessas, 2009, p. 364)

لا تكتمل وظيفة الفص الجبهي ولا يتخذ وضعيته الطبيعية إلا بفضل الاتصالات التي يقيمها مع باقي التركيبات الدماغية مثل الباحة الحركية، القشرة القبل الجبهية، القشرة الأحادية بحيث تسمح اتصالات القشرة قبل جبهية مع القشرة الحسية الحديثة باستقبال السيالات العصبية من كل المناطق المشتركة في علاج وتخزين المعلومات الحسية، كما تسمح إسقاطاتها على القشرة الحركية غير الأولية بتغيير نشاطها بواسطة المهاد وأيضا انتقاء وتنظيم البرنامج الحركي وبفضل هذه الاتصالات مع النظام الحافي تتمكن القشرة قبل جبهية من الوصول إلى المعلومات التي تخص الغدد، حالة الدافعية والانفعالية للفرد. أما القشرة المحجرية الجبهية الجانبية التي تحتوي على الساحتين 45/44 تنتميان للتلفيف الجبهي السفلي وتشكلان الغطاء الجبهي الذي يلعب دورا هاما في الكرة المخية المسيطرة وهذا بتنظيمه للغة المنطوقة بساحة بروكا، وفيما يخص القشرة الأحادية تحتوي على الساحات 33/25/24 كما تستقبل عدة اتصالات هامة من مجموع الانوية الداخلية للمهاد، تشترك في مراقبة الإدماج الحركي للسلوكيات الهامة مثل: الجوع، العطش، والحاجات الحيوية) **(Vander. 1999, P28).**

حسب Luria تمر عملية النضج عبر خمسة أطوار بالموازاة مع النمو النفسي التي اقترحها بياجيه Piaget واستند عليها Lussier سنة 2001، حيث تتمثل الوحدات الوظيفية في جذع الدماغ والنظام اللمبي المسؤول على اليقظة والانتباه المستمر للمناطق الخلفية (الصدغية، الجدارية والقفوية) تقوم باستقبال، انسجام وحفظ المعلومات انطلاقا من سيرورات المعالجة التسلسلية، والتخطيط ومراجعة التصرفات انطلاقا من المقاصد ورقابة مجموع النشاطات العصبية **(Lussier & Felessa, 2001)**

سيتم عرض الأطوار الخمس للنضج النفس عصبي للفص الجبهي فيما يلي:

الطور الأول: ما قبل الولادة: يتزامن مع نمو مهارات التنبيه والتركيز في بؤرة الانتباه على مستوى التكون المشبكي.

الطور الثاني: الذي يتوافق حسب تقسيم بياجيه الذكاء الحسي الحركي والذي يسمح بتنسيق الباحات الحركية والحسية الأولية ثم الثانوية.

الطور الثالث: الذي يتوافق طور ما قبل العمليات حسب بياجيه، النمو المتزايد للباحات الحركية والحسية التي تؤدي إلى تحسين الإدراك والحفظ وكذا التدرج اللغوي الذي يعزز بروز التفكير الرمزي وتنظيم الإيقاعات الحركية المعقدة ينتج عنه نضج موازي للقشرة قبل حركية.

الطور الرابع: ابتداء من الطور الرابع يصل الى التكامل الذي يرخص عن طريق التنوع وثراء المسارات الخلفية التي تقدم موضعا لتنسيق المعطيات الإدراكية التي تميز العمليات الملموسة.

الطور الخامس: النضج التدريجي للقشرة قبل الجبهية يسمح بتمكن متدرج للتفكير الاستنباطي وضبط الذاتي للسلوك وهو ما يطلق عليه الذكاء العملي الشكلي، فالبنسبة لبياجيه Piaget و لوريا Luria

فان النمو المعرفي يقتضي انسجام متدرج أكثر تعقيدا للمسارات العصبية التي تؤدي الى اعادة تنظيم سيرورات التفكير التي ترتبط بالقشرة قبل جبهية التي نمت ببطء كبير (Lussier & Felessa, 2009)

2-3- الوظائف النيروسيكولوجية للمناطق الجبهية :

تعتبر الفصوص الجبهية مسؤولة عن تحليل وتفسير المعلومات الحسية ومراقبة الاستجابات، إذ تم وصف وظيفة القشرة ما قبل الجبهية على أنها مجموعة من العمليات النشطة الانتقالية تنشط فيها البيانات الحسية وذلك بهدف تحفيز السلوك الفعال (**Catrell, 1997, P. 145**). تشير مختلف الأبحاث والتجارب أن هذه الفصوص مسؤولة أيضا عن التخطيط والاستمرار في السلوك المقبول اجتماعيا، هذا ما أدى إلى الاهتمام بالوظيفة التنفيذية لهذه الفصوص، فنظرا للتشابه الواضح بين وظيفة الفصوص الجبهية والوظيفة التنفيذية أشار العديد من الباحثين أن هذه الوظائف تتمركز في هذه الفصوص، وما يؤكد ذلك ان حدوث اي خلل على مستوى هذه الفصوص يؤدي الى اضطرابات في قدرات التخطيط والتنظيم. وارتبطت هذه الفكرة بما قدمه "لوريا" والذي اقترح فيه ان الفصوص الجبهية مسؤولة عن وضع البرامج وتنظيم السلوك وتحديد ما اذا كان النشاط المعطى مناسبا للموقف أم لا (**Parkin,1999, p.223**).

أشار كل من "Stuss " و "Kntght " إلى عدد من المكونات الضرورية للسلوك الهادف، والموجه نحو هدف، والمرتبطة بالوظائف التنفيذية المتمركزة في الفصوص الجبهية. حيث تشمل القدرة على تعديل

السلوك، الاستجابة للمعلومات الجديدة أو المعدلة الأزمة لأداء المهمة، والقدرة على استخدام المعلومات المخزنة في الذاكرة، والقدرة على التعامل مع مصادر متعددة للمعلومات. قد يؤثر اصابة الفصوص الجبهية على هذه المهارات، حيث ينتج عن ذلك تغيرات في الشخصية والسلوك، الا أنه من الصعب التنبؤ باتجاه هذه التغيرات، فيمكن ان تمس اضطراب المهارات المعرفية كالتشتت الناتج عن منبهات خارجية، وعليه العجز على الاستمرار في الانتباه الى المهمة و الفشل في التخطيط والتنظيم لتنفيذ السلوك المراد القيام به **((Stuss et Kntght, 2002, p. 287**

أجمعت العديد من الدراسات على أن تلف المناطق الجبهية يؤثر على السلوك الهادف وخاصة في السياقات الجديدة، فالأفراد المصابين بتلف هذه المناطق يفشلون في إنجاز الهدف وإكماله، إما بسبب استمرارية الخطأ أو بسبب الارتباك في السلوك المتصل بالمهمة أو بسبب فقدان القدرة على البدء. فعدم التنظيم في سلوكات توجه الهدف لا يمكن أن يعزى إلى خلل أولي في عملية الإدراك أو الذاكرة أو فهم اللغة فقط. ولكن يحدث من خلال مهام متنوعة في المحتوى والخصائص. هذا ما أكده التيار النيروسيكولوجي أن المناطق الجبهية هي مناطق لها أهمية كبيرة وبارزة لكل ما هو تنفيذي أو إشرافي لأداء المهمة أو الهدف، ويمكن توضيح أهم الوظائف النيروسيكولوجية للمناطق الجبهية فيمايلي:

– المناطق الجبهية وتنظيم حالات النشاط المختلفة: لكي يقوم الإنسان بأي نشاط أو عملية لابد وان تكون القشرة الدماغية في مستوى معين من النشاط وهذا النشاط الدماغي يعدل من نفسه طبقا لمتطلبات العمل المطلوب من جهة، ومرحلة النشاط من جهة أخرى. فالانسان عندما يقوم بحل مشكلة فأنه يمر بمراحل محددة في أثناء حلها تختلف كل منها عن الأخرى، وعليه تقوم المناطق الجبهية بمتابعة تعديل النشاط اللازم طبقا لهذه المراحل **(Tunstall, 1999, p. 712).**

– المناطق الجبهية وتنظيم أفعال الذاكرة العاملة: تبرز مسؤولية هذه المناطق في برمجة وتنظيم وانتقاء السلوك، فلا يستطيع الإنسان المصاب بتلف على مستوى هذه المناطق من توجيه وضبط السلوك المرتبط باللغة سواء كان بنفسه أو بمساعدة شخص آخر. ومن الأسباب التي أدت إلى الغموض وقلة الاهتمام بهذا المفهوم استخدام علماء النفس العصبي مصطلحات "الجبهية" و"التنفيذية" بشكل تبادلي، متجاهلين بهذا الاستخدام المشكلات المتعلقة بالخلط بين المصطلحات "الوظيفية" و"التشريحية" **(Baddeley, 1997, 61-80)**

3- نمو الوظائف التنفيذية:

أحدث موضوع نمو الوظائف التنفيذية جدال بين الباحثين، ففئة منهم يرون أن هذه الوظائف متأخرة في نموها مقارنة مع الوظائف المعرفية الأخرى، نجد من بينهم قلدن(Golden) الذي يربط ربطا وثيقا بين الوظائف التنفيذية والفصوص الجبهية إذ اقر أن هذه الأخيرة لا تتطور إلا في سن المراهقة. أما (Stuss) فقد اعتبر أن نموها ينطلق في سن المراهقة. في حين أبدى برون (Braun) عدم موافقته في هذا الأمر مع هؤلاء الباحثين مبررا ذلك بقوله:" أولا، المثيرات البيولوجية الحديثة للنمو العصبي تشير إلى أن الفص الجبهي من أول المناطق العصبية التي تنمو. ثانيا، عند استعمال الاختبارات المعدة خصيصا لطب الأطفال يتبين بوضوح تطور الوظائف التنفيذية عند الطفل السليم انطلاقا من العام السادس". إذ اثبت أن تطور ونمو الوظائف التنفيذية يبلغ ذروته عندما يكتمل نمو الجهاز العصبي ويكتسب قوته، ثم تضعف هذه القدرات في سن الخمسين حيث ترتبط سرعة هذا الضعف بالاضمحلال الحتمي للجهاز العصبي المركزي.

فالدراسات الحديثة أثبتت أن الوظائف التنفيذية تنمو بشكل جيد في مرحلة الطفولة بالموازاة مع اكتمال نمو الشبكات العصبية الموجودة في الفصوص الجبهية، حيث تظهر مابين "7-12" شهر من العمر وتنمو ما بين ""5-10" سنوات من العمر وتصل للنضج ما بين سن "16-17" سنة (Noel & Censabella, 2007, p. 120)

في هذا الصدد نجد الأبحاث التي أجريت على الأطفال حديثي الولادة وفي مرحلة ما قبل المدرسة وأثناء التمدرس أوضحت أن السن يرتبط بالتغير في الأداء على مهام الوظائف التنفيذية، ففي دراسة أجريت حول الوظائف التنفيذية لدى الأطفال حديثي الولادة من سن " 8-12" شهر استخدمت مهمة (أ- ب) وزيادة صعوبة المهمة تدريجيا عن طريق زيادة مدة التأخير بين غياب الشيء والسماع للطفل باسترجاعه، أكدت النتائج ان مدة التأخير هي التي تسبب أخطاء في المهمة ، وأن هذه الأخطاء تزداد مع التقدم في السن وهذا ما يثبت أن الذاكرة العاملة هي إحدى المكونات الرئيسية للوظائف التنفيذية التي تنمو في هذه المراحل، وفي الجدول الموالي نستخلص أهم مراحل نمو الوظائف التنفيذية التي تم تجربتها:

جدول رقم (1): أهم مراحل نمو الوظائف التنفيذية التي تم تجربتها

التجربة المطبقة على الفئة العمرية بين 8- 12 شهرا Bell et Fox,1992, Goldman-Rakic1987	
1-نموذج بياجيه (أ ب)	**2-نموذج استرجاع الشيء**
تم وضع الشيء الأول أ بموضعين أ و ب أمام الطفل، ثم نغير في الحين الموضعين وبعد مدة زمنية قصيرة نلاحظ أن الطفل يبدأ بالبحث عن الشيء في الموضع أ، بعدها يتم إزاحة الشيء من الموضع أ إلى الموضع ب أمام مرئى الطفل ثم في الحين نقوم باسترجاع الموضعين ونبقيها مدة 10 ثواني فيلاحظ اتجاه الطفل مباشرة إلى الموضع الأول أ. وهذا ما يؤكد ترسخه الايجابي حتى وان تم تغيير الموضع إلى الوضع ب.	منشور زجاجي مجوف وشفاف بين جانبي الحائط، فقد تم انتزاعه إذا ما وضعت فتحة المنشور على مرئى من الطفل فهذا يفسر اعتماد الطفل على المنحى البصري، أما إذا ما تم وضع فتحة المنشور على أحد جانبي الحائط الأيسر أو الأيمن فان الطفل سيستعمل تخطيط مختلف من خلال تغيير حركته والاتجاه للبحث نحو جانبي المنشور.
الاستنتاج	**الاستنتاج**
هذا السلوك يظهر ما بين 7 و 12 شهرا وهو السن الذي يبدأ فيه الطفل باكتساب المتدرج نحو ما يسمى بدوام الشيء وفهم أن تغيير موضع الشيء إلى الموضع ب يفسر بلوغه لهذه الكفاءة أو الأداء، وبالتالي ارتفاع الكثافة المشبكية.	التوصل إلى مخطط تكيفي يبدأ من سن 11 أو 12 شهرا.

(Lussier & Flessas, 2009)

وقد لاحظ العديد من الباحثين أن هناك تحسنا في الأداء في المهام التي تتطلب كف الاستجابة في المرحلة العمرية " 7-10 " سنوات وأيضا في المرحلة العمرية " 10-13 " سنة، وكذا حدوث تغيرات نمائية في بطارية الوظائف التنفيذية في المرحلة العمرية بين سن " 7-8 " وسن "9-12 " سنة، فالذاكرة اللفظية وحل المشكلات وتكوين المفهوم هي عمليات تتحسن في المرحلة العمرية من "13-15" سنة **(هلال، 2013، ص 31-32)**

من خلال المعطيات سابقة الذكر نستنتج أن هناك علاقة طردية بين الوظائف التنفيذية وتطور الجهاز العصبي، حيث تنمو هذه الوظائف مع تطور هذا الجهاز وتتدهور بتدهوره نتيجة لاضمحلاله الحتمي.

4-دور الوظائف التنفيذية في توجيه العمليات المعرفية:

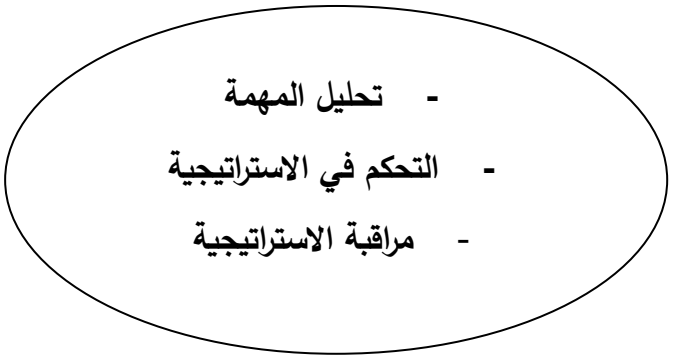
يحدد كوكس " Cox " الدور الذي تؤديه الوظائف التنفيذية في توجيه العمليات المعرفية المختلفة في النقاط الآتية:

- التنسيق بين مدخلات الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة.
- إدارة مخزون المعلومات في الذاكرة طويلة المدى.
- الاسترجاع المباشر للمعلومات من الذاكرة طويلة المدى.
- مراقبة وتنظيم سرعة عملية معالجة المعلومات.
- تبادل الإشراف على عملية معالجة النماذج والتفصيلات.
- كف الاستجابات السلوكية.
- توجيه وتقوية الانتباه من اجل الوقاية من التداخل بين المثيرات.
- إيقاف الأنشطة (الاستجابات) المستمرة والعودة إليها مرة أخرى.
- تحويل التركيز على المصادر المعرفية من اجل المتطلبات الجديدة للمهمة.
- تنظيم السلوك الاجتماعي.
- المساعدة على المراقبة الذاتية والتحليل الذاتي للسلوك.
- تطبيق الإدراك المتأخر والبصيرة في عملية معالجة المعلومات.
- التغيير في المخرجات الحركية والأداء المتصل بها اعتمادا على التغذية الرجعية (Cox,2004)

رغم عدم وجود اتفاق حول مكونات الوظيفة التنفيذية، إلا أن" ليو" و"كراسن جول" اتفقا على أن الوظائف التنفيذية يجب أن تغطي ثلاثة مجالات أساسية وهي:

- تحليل المهمة
- التحكم في الاستراتيجية (اختيار، مراجعة).
- مراقبة الاستراتيجية.

ويمكن توضيح ذلك في الشكل الآتي:



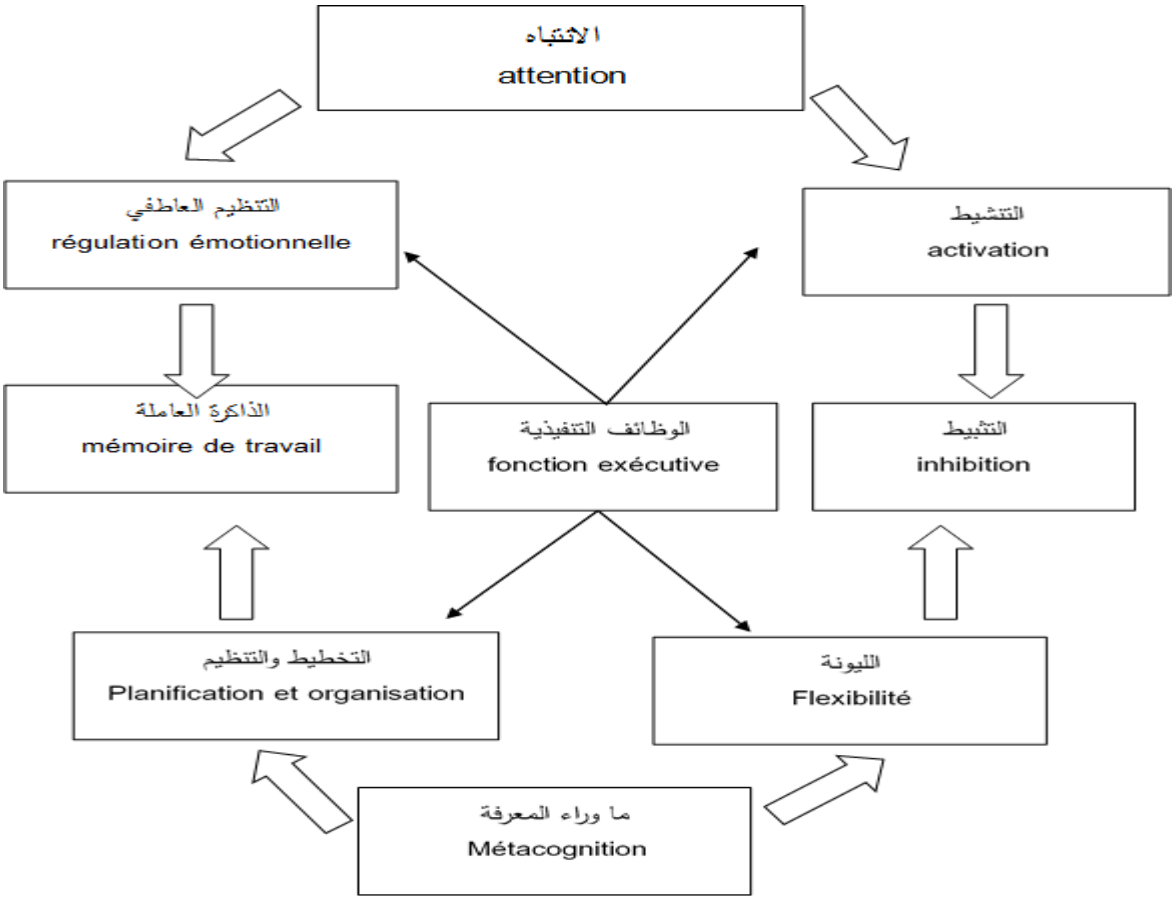
الشكل رقم-3-: يمثل المجالات الأساسية لعمل الوظائف التنفيذية

يعد تحليل المهمة الجانب التنفيذي الحيوي الاكثر ضرورة لان التنفيذ المناسب له يعد ضروريا لحدوث الجانب الثاني (اختيار الاستراتيجية)، أما الجانب الثالث والمتمثل في مراقبة الاستراتيجية يعد الأقل الجوانب التنفيذية تفاعلا ربما بسبب ندرة المهام التي تسمح بقياس التغيرات المستمرة في العمليات التي تحدد الأداء الناجح **(Lyon & Krasnegor, 1999, p. 236)**

5-مكونات الوظائف التنفيذية:

تعددت مكونات الوظائف التنفيذية بتعدد مهامها وتصنيفات الباحثين لها، سنذكر التصنيف الأكثر حداثة والذي يصنفها إلى نوعين: الوظائف التنفيذية الباردة والوظائف التنفيذية الساخنة. إذ تضم الوظائف التنفيذية الباردة الوظائف المتمركزة حول الهدف والمهارات المتمركزة حول المستقبل كالتخطيط والكف والانتباه الانتقائي والذاكرة العاملة، أما الوظائف التنفيذية الساخنة فتتمركز حول الانفعالات الخاصة بالفرد. والفصل بين الوظائف التنفيذية الساخنة والباردة له أساس فسيولوجي مرتبط بمناطق معية بالمخ (Amaud et al., 2021)

والشكل الموالي يوضح ذلك:



الشكل رقم-4-: يمثل مكونات الوظائف التنفيذية والعلاقة بينها

تأسيسا على ما سبق فإن بحثنا يتبنى دراسة الوظائف **التنفيذية الباردة** من خلال دراسة الانتباه التنفيذي، التخطيط والكف.

5-1-الانتباه التنفيذي:

5-1-1- تعريف الانتباه التنفيذي:

عرفه قاموس علم النفس على أنه: " توجيه الحركة عن طريق المثيرات التي من شأنها أن تضاعف من حدة السيرورات، والأخذ بالمعلومات التي تخص الحركة، والتي تكون منظمة بواسطة أهداف واضحة بالنسبة للمهام التي ينجزها الفرد، هذه المثيرات توجه المعالجة المحققة، وهذا بالانتقاء الجيد والتنفيذ السريع للحركة".

عرفه (Norman & Shallic (1986 على أنه: " القدرة على كف عمل التغذية الراجعة للأفعال الآلية ومراقبة تنفيذ العمل".

كما يعرفه (Posner, (1990: "عملية معرفية منظمة ومخططة لمستوى عال في مساعدة الفرد على إهمال المثيرات غير المترابطة ودفع الانتباه نحو مثيرات الهدف"

بالنسبة (Baddelly, (2000: " نظام متكامل من العمليات التنفيذية التي تنسق العمل بين الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى عند انتقاء استجابة معينة" (Baddelly, 2000 , P. 89)

أما (Elliott & Monsell, (2003 فقد اعتبروه على أنه: " مظلة إدارة التنظيم والسيطرة للعمليات المعرفية وتشمل الذاكرة العاملة، والنطق ومرونة الذهنية وحل المشكلات" (**Elliott & Monsell, 2003, P. 140)**

من خلال التعريفات السابق الذكر يمكن أن نستنتج تعريفا شاملا لانتباه التنفيذي بوصفه على أنه الآلية المسؤولة في القدرة على توجيه العمليات المعرفية، اذ يتكون من مجموعة من القدرات التي تمكن الفرد من الانخراط في سلوك مستقل وهادف يخدم ذاته بنجاح

5-1-2- مراحل الانتباه التنفيذي: تمر عملية الانتباه التنفيذي بعدة مراحل، سنذكرها فيما يلي:

- **الانتقاء:**

تكمن وظيفة الانتباه التنفيذي في هذه المرحلة من انتقاء واختيار المعلومة التي سوف تعالج أي المعلومة الهدف من بين العديد من المعلومات المقدمة.

تناولت العديد من الدراسات إشكالية مستوى النشاط في معالجة المعلومة، فتوصلت نتائجها إلى اقتراح أن الانتقاء يرجع لانتباه المبكر في المعالجة، هذا الانتقاء يتحقق بعد التحليل الدلالي في الذاكرة العاملة أو أثناء الإجابة نفسها، ويمكن أيضا للمعلومات أن تمس بعض المستويات الإدراكية للتعرف أو التصنيف.

- **المراقبة:**

في هذه المرحلة تحدث المعالجة للمعلومات المنتقاة، حيث تكون قدرة المعالجة محدودة وهذا ما يفسر وجود مراقبة تنفذ على ميكانيزمات المعالجة، فوجود المراقبة في معالجة المعلومة مرتبطة بمفهوم قابلية تكيف العضوية. فالسيرورات الانتباهية تسمح بمعالجة المعلومة التي تشكل استجابة جديدة بدون الرجوع

الى الحذف المباشر للحلول المقدمة مسبقا في ذاكرتنا، إذ تلعب دورا أساسيا أمام معلومة جديدة غير لائقة. حيث أكد الباحثين أنه بالإمكان الحالات ألا تكون واعية بوجود مشاهد مكررة من المثيرات أثناء تقديم عدة مثيرات بصرية، بينما سلوكاتنا تثبت ان هذه المثيرات قد تمت معالجتها انتباها.

- **التنفيذ النشط والسلبي:**

بعد انتقاء المعلومة التي سوف تعالج ومراقبتها تأتي مرحلة التنفيذ والاستعمال لهذه المعلومة المعالجة، حيث يمكن للانتباه أن يوجه سلبا نحو الخصائص الحسية الدلالية للمنبه، حيث أن المحيط يمكن أن يخضع إلى تغيرات غير متوقعة ويجب التمكن من إبداء رد فعل سريع ومحدد **(Seron, 2000)**

5-2- التخطيط:

5-2-1- تعريف التخطيط:

لغةً التخطيط هو عبارة عن خطة مرسومة ومحددة بدقة وبطريقة مسطرة، أمّا كلمة (Planification) الأجنبية، فتدل على التصميم والتخطيط، وهي مشتقة من كلمة (Planifier) التي تعني بدورها خطط وصمم.

عرّف (1987) Hoc وظيفة التخطيط على أنها بناء و/أو استعمال التمثيلات المخزنة (السابقة) المنظمة هرميا وذلك من أجل توجيه النشاط.

أمّا (1994) Lezak فالتخطيط هو قدرة الشخص على تحديد وتنظيم الخطوات والوسائل والكفاءات اللازمة لأنهاء مشروع محدد من قبل.

في حين (1997) Owen يعرفه على أنه القدرة على تنظيم السلوك المعرفي في الزمان والمكان، في الحالات التي لا يمكن فيها الوصول إلى الهدف، إلا من خلال تتابع مراحل وسطية **(Costermans, 2001)**

أمّا عند (1999) ,Lemaire فالتخطيط هو القدرة على تنظيم الأهداف والأهداف الفرعية المراد الوصول إليها في مهمة ما كما يعتبره كمكون أساسي في عملية حل المشكل **(Lemaire, 2006,p. 306).**

من جهتها (2005) ,Bertrand تعرف عملية التخطيط على أنه وظيفة تأمين تنظيم (ترتيب) مختلف الحالات الوسطية اللازمة لتنفيذ المهمة **(Bertrand & Granier, 2005, p. 199)**

أول ما نلاحظه من خلال تحليل هذه التعريفات هو اختلاف المصطلحات التي تم بها وصف قدرة التخطيط، فهي عند Hoc بناء و/ أو استعمال تمثيلات المخزنة سابقا، في حين اعتبرها Lemaire كعملية لتنظيم الأهداف، أما عند Lezak & Owen فتعد كقدرة للتنظيم المعارف.

5-2-2-مراحل وسيرورات وظيفة التخطيط:

تعد عملية التخطيط قدرة معرفية ذات تعقيد عالي بحيث أنها وظيفة تنفيذية تتكون وتضمن وظيفتها على أساس تفاعل ديناميكي لعديد الوظائف المعرفية الأقل تعقيدا، فلا يمكن الكلام عن التخطيط دون إدراك حسي للمحيط وبالتالي الوضعية، وكذلك دون انتباه وقدرة تركيز العمل المعرفي على مثير محدد، كذلك دون قدرة التذكر التي تسمح بتحيين واستعمال التجارب الماضية بغية تحقيق الهدف.

من هنا يظهر التكوين المتعدد لهذه الوظيفة (تنوع السيرورات الواقعة تحتها)، ومنه سيكون تحديدنا لمراحل عملية التخطيط على أساس الغاية منها وليس على أساس تكوينها.

بناءا على ذلك يمكن التمييز بين ثلاث مراحل أساسية وهي: مرحلة فهم المشكل وتحديد الأهداف، مرحلة تشكيل الخطة وأخيرا مرحلة التنفيذ والتقييم **(Poissant et al., 1994, pp. 38-41).**

- **مرحلة فهم المشكل: (تحديد الهدف)**

التخطيط قدرة تستدعي في حالة الوضعيات التي لا نملك لها مؤهلات أو مهارات من شأنها أن تشكل رصيد سلوكي ملائم، في هذه الحالة نتكلم عن حل المشكل، بالنسبة (1983) Mayer يمكن تعريف المشكل من الثلاث خصائص التالية:

أ) الحالة الأولية: يبدأ المشكل من وضعية أولية، تعتبر غير مرضية.

ب) حالة الهدف: وهي الوضعية المستهدفة، التي تختلف عن الحالة الأولية.

ج) العوائق: وهي كل ما يعيق التحول من الحالة الأولية إلى حالة الهدف **(Mayer, 1883)**

يتم في مرحلة فهم المشكل، تحديد عناصر الوضعية من خلال:

- وصف الحالة الأولية.

- تحديد الهدف المرجو والوضعية التي يمكن أن يعتبر منها أن المشكل قد حل.

– الكشف عن طبيعة العمليات وعوائق التنفيذ، التي من شأنها ان تعطل عملية التحويل.

يعتبر هذا الجزء مهم جدا من حيث أنه يسمح من بعد، بتحديد العمليات الجزئية التي من شأنها تتجاوز هذه المعيقات، والتي يعتمد عليها في تشكيل الخطة.

- **مرحلة تشكيل الخطة:**

تضمن تحقيق هذه المرحلة نوعين من السيرورات، سيرورات نازلة وأخرى صاعدة:

- **السيرورات الصاعدة:**

تنطلق من التحليل المدقق للوضعية وتحاول استرجاع وتكييف الخطط المعروفة سابقا (مستعملة)، يتم الاسترجاع على أساس البحث عن مؤشرات التشابه في الوضعية الحالية مع الوضعيات السابقة.

- **السيرورات النازلة:**

تنطلق من تحديد الوضعية المرادة (الهدف) لتحاول تشكيل خطة ملائمة، على أساس التحكم في المتغيرات ومكونات السلوك، في هذا المجال يمكن تحديد عمليات التحكم فما يلي:

– تفكيك الهدف إلى نظام من الأهداف الفرعية (لكل هدف فرعي خطة لتحقيقه وإلا لم تكن فيفكك هو كذلك إلى أهداف فرعية).

– تحويل الهدف العام إلى هدف خاص (محدد).

– التنظيم الزماني المكاني لتحقيق الأهداف الفرعية للحد من تداخل (تحقيق هدف فرعي ما قد يعيق تحقيق آخر).

- **مرحلة التنفيذ (المراقبة والتقييم):**

يتم في هذه المرحلة تنفيذ الاستراتيجية التي تم التخطيط لها، مع ما تولد من سلوكات. مع ذلك يمكن أنّ تكون ذات الاستراتيجية غير فعالة أو غير ملائمة فمن المهم إذن أن يرافق هذا التنفيذ سيرورة مراقبة تهتم بتحديد ما إذا كانت الخطة المختارة تحقق تقدم نحو الهدف وما إذا كانت السلوكات المؤدات ملائمة، تستوجب هذه الآلية توفير موارد انتباهية للمراقبة، وتسمح بالضبط السريع للسلوك، سيرورة التقييم

والتصحيح هذه وباعتبارها عملية مقارنة بين الخطة المشكلة وبين نتائج تنفيذها تستوجب قدرات الليونة الذهنية، باعتبارها قدرة الانتقال من نمط للنشاط المعرفي إلى نمط آخر **(Hassels, 2010)**.

5-3- الكف:

5-3-1- تعريف الكف:

الكف **لغة** هي الترجمة المتفق عليها للكلمة اللاتينية **(Inhibire)** والتي تعني ايقاف شيء متحرك.

يعرف Gil (2000) وظيفة الكف على أنها قدرة لازمة لإيقاف الإجابات غير الملائمة **(Gil, 2000, p. 164)**

كما يرى Jing الكف على أنه عملية تتضمن كف استجابات مسيطرة ومقاومة التداخل بواسطة الأحداث المتنافسة.

أمّا camus (1996) فعرفهاعلى أنه احد الوظائف الأساسية للمراقبة الانتباهية والمتمثلة في المحافظة على الانسجام المعرفي والوحدة السلوكية، عن طريق المساهمة في التقليل من دخول المعلومة المتشتتة والسيرورات الآلية فعموما الكف هو إيقاف المعلومات المشتتة **(هلال، 2013، ص. 23)**

عموما تتوافق جميع التعريفات المذكورة خول مصطلح الكف على أنه عملية أو قدرة إيقاف التمثيلات المشتتة، وعليه يمكن صياغة تعريف إجرائي نوضح فيه مفهوم وظيفة الكف على أنها مجموع الآليات النفس عصبية المسؤولة عن إيقاف تحليل المعلومات غير ملائمة للنشاط المعرفي على جميع مستوياته.

5-3- 2 - وظائف الكف وأنواعه:

قام كل من (1997) Hasher & Zacks بالتمييز بين **ثلاثة وظائف للكف:**

- مراقبة مدخلات الذاكرة العاملة من المعلومات المنشطة التي ليست لها صلة بالمهمة قيد الانجاز.

- إزالة أو حذف المعلومات التي أصبحت غير ملائمة للمهمة قيد التنفيذ.

- وظيفة تقييد وحصر تسمح بضبط ومراقبة التفكير.

وفي هذا السياق ميز كل من Friedman & Miyake (2004) **ثلاثة انواع للكف:**

-كف الاستجابة المهيمنة والتي تشير إلى القدرة على حذف بطريقة مضبوطة الاستجابات السائدة والتلقائية.

- مقاومة التداخل المشوش ونقصد به القدرة على فك التداخل من المعلومات الأساسية الذي ليس له صلة بالمهمة قيد الانجاز.

- مقاومة التداخل السابق الذي يسمح بإزالة المعلومات من الذاكرة العاملة والتي كانت ذات فائدة في السابق ولكنها أصبحت غير ذلك (Mayer, 1992, p. 296)

ويرى هؤلاء الباحثين أن وظيفة الكف تلعب دورا حاسما في مختلف الميادين التنفيذية كالذاكرة العاملة والانتباه الانتقائي، المرونة الذهنية وكف الاستجابات الحركية واللفظية. وبالتالي لا ينبغي اعتبارها وحدة معرفية مستقلة بل عنصرا متكاملا ونشطا في العديد من الوظائف المعرفية.

6- النماذج النظرية المفسرة للوظائف التنفيذية:

تعددت النماذج المفسرة للوظائف التنفيذية بتعدد المقاربات بين العصبية والمعرفية والمتعددة الوسائط، غير أن كلها سعت إلى إيجاد تفسير معرفي ونفس عصبي للوظائف المعرفية وإبراز الدور الذي تؤديه الوظائف التنفيذية، وسنتطرق الى مختلف النماذج فيما يلي:

6-1-المقاربات الاكلينيكية التشريحية

6-1-1-نموذج الأنظمة للوريا:

يتزعمه " ألكسندر لوريا" وهو عالم أعصاب ونفساني روسي، من الأوائل الذين حاولوا نمذجة وظائف الفصوص الجبهية، عرف سنة 1966 الفص الجبهي كعنصر أساسي في تحقيق المهام المعقدة.

اعتمد لوريا في نموذجه على ثلاث مناطق جبهية وهي:

- المناطق الحركية والظهرية الجانبية والمنتصف قاعدية (médio-basal)، اذ يعتبر أن وظيفة المناطق الحركية هي العمل والحرص على التنظيم الديناميكي للحركة، وأن إصابة هذه المنطقة لا تؤثر على بناء النشاط الحركي ولا على العاطفة فلا يظهر هنا سوى ديناميكية السلوك التي يطغى عليها نوع من الحيرة، والاعتماد على استجابات غير نافعة وأخطاء تصحح تلقائيا، والمصاب هنا يدرك هذه الصعوبات ويعبر عنها، هذا ما يعد مساعدة كبيرة للوسط الطبي.

المنطقة الظهرية الجانبية فهي ترتبط بالمنطقة البدائية للقشرة الجانبية، والتي تتصل فيها القشرة اللمبية بالمعلومات الآتية من المناطق الخلفية، وهو المكان الذي تتقابل فيه المعلومات المخزنة مع المعلومات القادمة من العالم الداخلي، حسب لوريا من هذه المقابلة ينتج قرار القيام بالفعل التخطيط له ومراقبته.

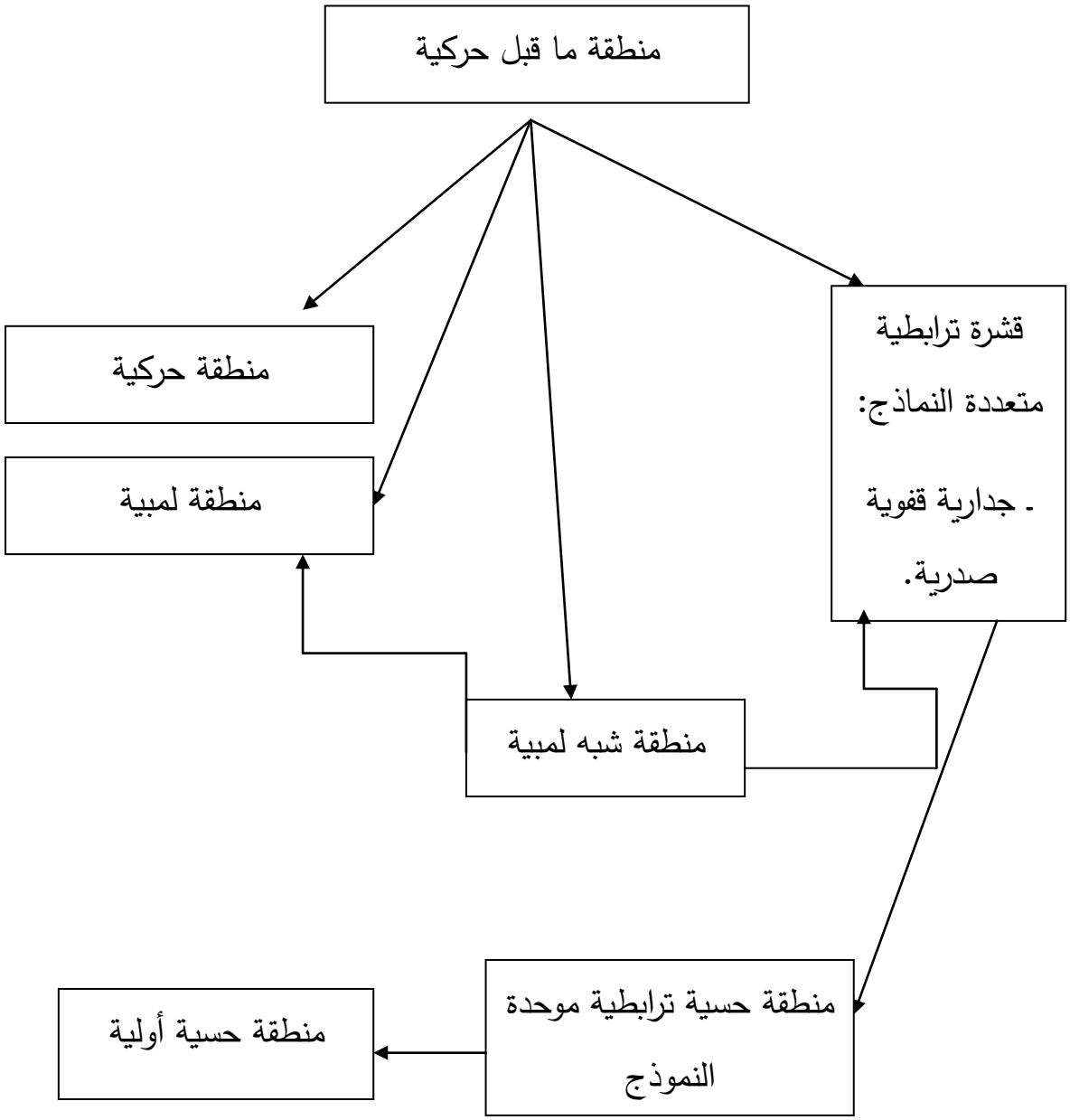
إن اضطراب أو إصابة المنطقة الظهرية الجانبية تحدث نقص في النشاط لكل الأفعال التي تتطلب التخطيط وبناء الخطاب في المهام المعرفية المعقدة (حل الإشكاليات)، في حين أن النشاطات القاعدية لا تصاب كشرح الكلمات والحساب، يبين لوريا أن المصاب لا ينتقد أداءه ما يوحي باضطراب " قابل الفعل" أي المراقبة، كما أنه لا يحسن الكلام وهذا ناتج عن فقدان " مكيف الكلام ".

المنطقة المتوسطة – القاعدية، فهي ترتبط بالتنظيمات السفلية الداخلية للفصوص الجبهية التي تشرك معها القشرة المحجرية واللمبية، لهذه المنطقة وظيفتين وهما الحفاظ على النشاط المنشط لهذه المناطق وجمع المعلومات القادمة من المحيط الداخلي، إصابة هذه المنطقة تحدث عرضين رئيسين وهما : اضطراب النشاط الذي يترجم بنقص في الانتقاء أما العرض الثاني فيظهر أثناء القيام بالبرمجة حيث أنه من الضروري كف المنبهات غير كافية أو غير ضرورية للقيام بالفعل المنجز، فنجد أن المصاب بإمكأنه بناء الحركات بصفة جيدة ، والاضطراب يبرز في اضطراب يبرز في اضطراب التنفيذ وهذا لتدخل نشاطات دخيلة، فأثناء القيام بالفعل يتعرقل الأداء بسبب المنبهات الخارجية أو التصورات الداخلية التي ليس لها علاقة بالفعل المنجز **(Gaodefroy, 2008, p. 16-18)**.

يرى "لوريا" ان دور الفصوص الجبهية هو تنظيم الفعل ومراقبة البنيات اللحائية القشرية وتحت اللحائية، وقد افترض أنه على المستوى المعرفي العملية التنفيذية داخل الوضعيات الغير روتينية تنظم والتي تعد من المهمات المعقدة ولتحقيقها يجب المرور بالمراحل التالية:

- تحليل المعطيات الأولية مع القدرة على المبادرة وعلى الصياغة اللغوية للأهداف.
- التخطيط لإعداد البرامج وتنظيم مختلف المراحل.
- تنفيذ المهمة المتصورة.
- التحقق من النتائج اعتمادا على البيانات الأولية، مراقبة فعالية هذا الأخير وتطبيق التعديل اذا كان ضروري **(Belard et Boulanger, 2013, p. 27)**.

والشكل الموالي يوضح هذا النموذج:



شكل رقم -5-: يوضح نموذج لوريا(1966)

6-1-2- نموذج الإدراك- الفعل لفوستر:

اقترح " فوستر" النموذج الهرمي الذي يعتبر أحد المحاولات التي تدمج فكرة النشاط المتكامل عبر مناطق الدماغ للشبكة العصبية للوظيفة التنفيذية، حيث تتدفق الموصلات من القشرة الخلفية للأمام رابطة بذلك وبنجاح مستويات عليا من المعالجات من القشرة الحسية الأولية إلى المناطق الترابطية الجدارية والصدغية، وتتحرك الموصلات القشرية من المنطقة ما قبل الجبهية عبر المناطق عبر المناطق ما قبل

الحركية والحركية الأولية. في كل مرحلة من مراحل هذا الهرم هناك ارتباطات داخلية بين المناطق الجبهية والخلفية، يسمح هذا التدفق من المعلومات بما نطلق عليه دائرة الإدراك – الفعل، تحلل المناطق الخلفية من الدماغ المدخلات الحسية القادمة مؤدية الى ادراكات واعية، ويغذي ذلك القشرة الأمامية بالمعلومات المستخدمة في التغيرات المدخلات الحسية الجديدة وبذلك تستمر حلقة الإدراك – الفعل **(Toms et Foley, 1994)**.

أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأداء على مهمة معينة يحدث بتكامل عدد من المهارات والوظائف لإتمام الأداء في هذه المهمة، هذا التكامل الظاهري للأداء يشير لحدوث تكامل على المستوى التشريحي المخي لمناطق مختلفة من المخ للوصول إلى الهدف المرغوب **(جمال، 2006، ص87)**.

6-2- المقاربات المعرفية:

4-2-1-نموذج المراقبة الانتباهية لنورمان وشاليس:

استمد هذا النموذج جذوره من أعمال لوريا، والأبحاث التي أقيمت حول الذكاء الاصطناعي (L'intelligences artificielle)، إن العمل الرئيسي لنورمان وشاليس لا يعتمد فقط على نماذج معالجة المعلومات لدى المصابين باضطراب الفصوص الجبهية، الذين يعانون من اضطراب في السلوك بل يبحث أيضا على دور الانتباه في القيام بالفعل، ما دام أن كل شخص قادر على القيام بسلسلة من الأفعال التي تتطلب كف السلوك المسيطر والتخطيط.

لا يمكننا فهم هذا النموذج دون التعرف على الأسس التي يقوم عليها وهي ثلاثة:

- **المخططات (Les schémas)**

هي أساس النموذج، وهي وحدات معرفية تقوم بمراقبة خطوات الفعل أو التفكير المتعلم (كقيادة السيارة) وتعتمد على أسس حسية وهرمية في المخطط الرئيسي أو المخططات العليا وبصفة مبسطة فإن المخطط العالي المستوى يرتبط بالأفعال التي نقوم بها عند اقترابنا من أضواء السير أثناء القيادة.

عند عمل المخطط العالي كل المخططات الأدنى مستوى، المرتبطة به تنشط أيضا مع بقائها احتياطية للدخول في العمل إذا استلزم الأمر، تنشيط المخططات يكون سواء من خلال المعلومات المدركة من المحيط الخارجي أو منبهات المحيط، أو من خلال معلومات آتية من المحيط الداخلي سواء من الفرد ذاته أو من المخططات الأخرى.

بداية عمل أي مخطط تحدث بصفة أوتوماتيكية وذلك من خلا الدرجة المحددة للعلاقة ما بين الإثارة والكف، وإذا ما نبه المخطط فأنه يبقى قابل للعمل حتى ولو نقصت درجة نشاطه، في المقابل فهو يتوقف عن العمل إذا ما تحقق الهدف من النشاط أو كف هذا الأخير بواسطة المخططات المنافسة أو سيرورات المراقبة العليا.

- **مسير الإشكاليات (Le gestionnaire des conflits)**

يشرف مسير الإشكاليات على التنسيق ما بين المخططات الأكثر أهمية، بالنسبة للهدف وظيفته تسمح بتسيير المنافسة ما بين المخططات المختلفة المنشطة جزئيا لفائدة ميكانيزم ضمانات الكف الذي لا يسمح باستخدام مخططين تتطلب نفس الموارد بصفة تلقائية.

- **نظام المشرف الانتباهي (Le système de supervision attentionnelle)**

يتدخل النظام في خمسة أنواع لوضعيات مختلفة تماما، االوضعيات التي تتطلب تخطيط و / أو اتخاذ القرار، الوضعيات التي تتطلب تصحيح الأخطاء الوضعيات الجديدة التي تتطلب مهارات جديدة، الوضعيات الخطيرة وصعبة التقنيات، الوضعيات التي تتطلب كف الإجابات المتداخلة.

إن نظام (م.إ) كما يرمز له، يتدخل في حالة ما إذا أن إجراءات بداية العمل الأوتوماتيكية للمخططات تكون غير كافية للوصول للهدف، وذلك من خلال زيادة التنشيط أو الكف الإضافيتين للمخططات فوظيفته إذن هي تعديل عمل مسير الإشكاليات، من خلال استدخال مرونة كبيرة التي تسمح بالدخول إلى تصور المحيط، أو سجل المخططات العالية المستوى **(Gaodefroy, 2008, p. 22) .**

تشكل هذه الأسس الثلاثة أساس نموذج نورمان وشاليس كما اشرنا سابقا، وهي تعمل بتناسق و تكامل فيما بينها، وإذا ما رجعنا إلى أعمال شاليس وبورغس **(Burgess)**، نجد أنهما قد اقترحا تقسيما لجهاز المراقبة المعرفي **(Système de controle cognitive)** يضم ثلاثة مراحل مقسمة هي الأخرى إلى ثمانية سيرورات.

* **المرحلة الأولى:** ترتبط ببناء مخطط مؤقت للفعل، فإما أن هذا الإجراء الجديد يكون تلقائي، كرد فعل للشعور بعدم الرضا الناتج عن الوسائل المستعملة، بالنسبة لمستوى الطموح المراد الوصول إليه في هذه الحالة فان المسلك (1) هو الذي ينشط العمليات (6) و(4)، كما قد تنتج هذه المرحلة من خلال حل الإشكاليات، بما في ذلك المهام التي لا ترتبط بها بصفة واضحة، في هذه الحالة فان المسلك (2) هو الذي ينشط العمليات(6) و(5). المسلك (3) يعتمد على عمليتين أولها العملية (7) وهي تسمح ببناءات وتكوينات قصدية أي تحضير مخططات للفعل يمكن استعمالها لاحقا يركز هذا النموذج على بناء

المسجلات التي تعمل على توجيه النشاط في الوقت المناسب ثانيها العملية (8) يسمح باسترداد ما فقد في ذاكرة الأحداث(mémoire épisodique) والمعلومات المرتبطة بالتجارب السابقة التي من شأنها تنشيط الفعل قيد الانجاز.

* **المرحلة الثانية:** يتم فيها استخدام المخطط المؤقت للفعل بفضل العمليات الثمانية، وهي تتطلب تدخل الذاكرة العاملة لحفظ مخططها الجديد.

* **المرحلة الثالثة:** تسمح بتقييم المخطط المنجز بفضل العمليات السابقة، وظيفته ضبط الأخطاء الإجرائية والعمليات التي تقود إلى رفض أو تعديل المخطط وقت استعماله **(Le Gall, 2008)**

لكن يرى شاليس و بورجر أن هذا التقسيم هو نظري محض يحتاج إلى دراسات توضيحية.

وقد وضعوا لهذا الغرض خمسة مراحل لعمليات الإشراف، حيث أن الاضطرابات الجبهية تكون ناتجة عن وجود اضطراب يمس واحدة من هذه المراحل:

أ. وضع خطة.

ب. وضع خطة أولية لإنجاز الفعل.

ج. خلق مسجلات (Marqueurs): فالمسجل هو كرسالة يجب أن تبين أن سلوك أو حدث مستقبلي لا يجب أن يحلل كروتين، لكن يجب أن يدرك على أنه مهم.

د. يبدأ عمل المسجلات بوجود حدث جسدي آو عقلي: فإذا ظهر السلوك أو الحدث المرتبط بالمسجل في وضعية ما، ينشط المسجل ويحدث كف لنشاط الفعل قيد الانجاز ويضع الفعل المناسب في نشاط.

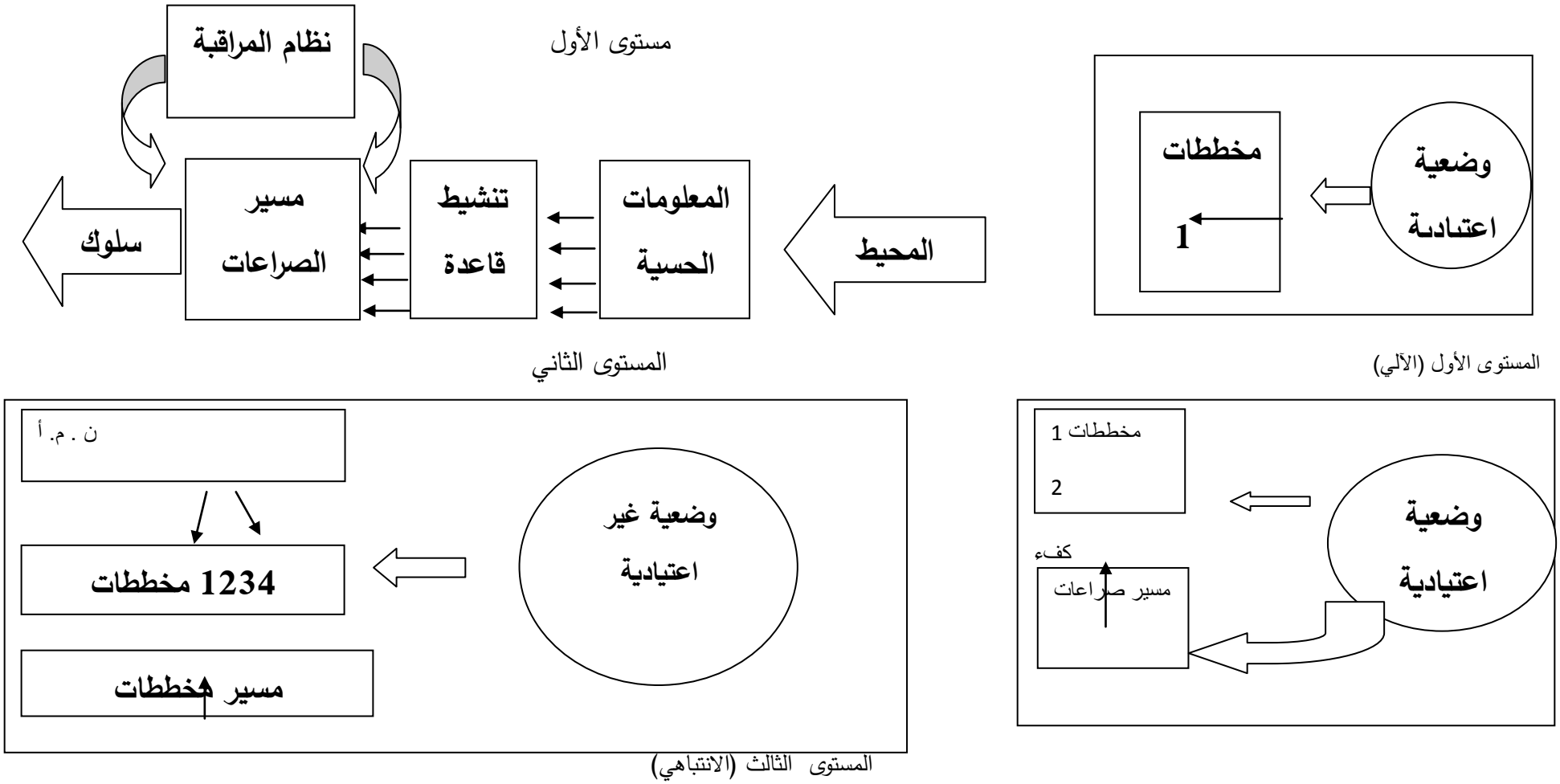
هـ. عمليات تقييم المخطط وميكانيزمات التصحيح قيد الانجاز **(Gaodefroy, 2008)**

إنّ مختلف هذه الأنظمة والتقسيمات كما ذكرنا تشكل وحدة التفسير العصبي للوظائف التنفيذية لدى لندن ويعد نظام المشرف الانتباهي هو المايسترو فيها حيث أنه يتحكم في كل المراحل المكونة للوظائف التنفيذية.

إنّ مختلف هذه الأنظمة والتقسيمات كما ذكرنا تشكل وحدة التفسير العصبي للوظائف التنفيذية لدى مجموعة لندن ويعد نظام المشرف الانتباهي هو المايسترو فيها.

وكما قام نموذج " نرورمان" و" شاليس" على أعمال " لوريا "، قامت نماذج أخرى على معطيات هذا النموذج، لكن حاول أصحابها أن يكونوا أكثر دقة كما هو الحال مع " مياك".

والشكل الموالي يوضح هذا النموذج:



الشكل رقم –6–: المستويات الثلاث للمراقبة الانتباهية حسب (1986) (Schallice, 2007, p. 121)

6-2-2- نموذج المعرفة التنفيذية لجرفمان:

وصف جرافمان سنة 1995 التمثيل العصبي للمعلومات أو الرموز على أنها المحددات الأساسية للفحص ماقبل الجبهي، وتبعا لهذا النموذج يتم التحكم في المعارف بواسطة محددات معلوماتية متدرجة التنظيم في هذا الفص. وتمثل وحدة المعلومة الأساسية في هذا النظام مجموعة من الأحداث والأفعال أو الأفكار المرتبطة مع بعضها البعض بشكل تعاقبي، وهي بالتالي الأحداث والأفعال والأفكار ترتبط مع بعضها البعض في بناء معقد ومؤقت يشمل على أفكار الحدث وروابطه وأفعاله. هذا الموقف المعقد والمؤقت والخاص بالتخطيط المعرفي والسلوك الاجتماعي ومعالجة المعلومات مصمم لوحدة المعلومات القيادية، هذه الوحدة نفسها منظمة بشكل هرمي من السلوكات والمعلومات المجردة لتلك التي توجه السلوك في ظل مضمون أكثر تحديدا. استخدمت البحوث القائمة على هذا النموذج مهمة للأداء. يقوم فيها المشاركون بتوليد سلسلة من الأفعال والسلوكات تصف حدث جديدا أو موقف مألوف، ويقوموا ببناء تعاقب منطقي ومتسق لهذا الفعل أو السلوك وذلك من خلال قائمة أفعال تقدم لهم. على الرغم من اختلاف هذا النموذج عن غيره في وصفه التفصيلي لمحتواه الخاص بالوظائف التنفيذية، الا أنه يفتقد تفصيلات مماثلة لأسلوب المعالجات **(Richland, 2004, p. 1-6)**

6-3-المقاربة المتعددة الوسائط:

6-3-1-نموذج **مياك:**

كما ذكرنا سابقا فان أعمال "مياك" بنيت على ما توصل إليه "نورمان" و "شاليس"، غير أنه عمل على إبراز نقاط أخرى لنظام المشرف الانتباهي، حيث تقوم أعماله على الفصل بين عملياته، هذا ما حاول الوصول إليه رفقة فريق عمله من خلال البحث على ما إذا كانت الوظائف التنفيذية الأكثر تناولا تقوم على نفس الميكانيزم، وقد حاولوا التأكد من هذا من خلال العلاقة ما بين سيرورات الليونة الذهنية، كف الإجابات المسيطرة والمراقبة الدائمة **(Lechevailier, 2008, p. 347)**

حيث تسمح الليونة الذهبية بالمرور الإداري من سيرورة معرفية إلى أخرى، أما كفّ الإجابات فهو يعمل على إبعاد المعلومات غير الضرورية، توصلّ فريق العمل إلى أنّ هذه الوظائف الثلاثة هي في نفس الوقت متصلة ومنفصلة، ما يترجم وحدة وتنوّع السيرورات التنفيذية **(Le Gall, 2008)**

كما وضع مياك وآخرون فرضيتين:

* الأولى تقوم على أن الاختبارات كلها تتطلب الذاكرة العاملة.

* الثانية فتقوم على تدخل سيرورات الكف في معظم المهام التنفيذية **Lechevailier, 2008, p. (347).**

إذن "مياك" وفريقه، عرفوا ثلاث وضائف خاصة، ولكن مع ذلك هناك تبادل للسيرورات المشتركة فيما بينها:

– الكبح يسمح بمسح المعلومات غير المهمة.

– المرونة العقلية هي القدرة على الانتقال سريعا من سلوك إلى آخر، بما يتلاءم مع متطلبات المحيط.

– التحديث يسمح بإنعاش محتوى الذاكرة العاملة، مع الأخذ بعين الاعتبار للمعلومات الجديدة المنقولة إليها.

وقد قام بصياغة فرضية مفادها أن الانتباه الموزع قد يشكل الوظيفة الرابعة، ولكنها مستقلة عن الكبح والتحديث والمرونة، فنموذج "مياك" يظهر بوضوح استقلالية الوظائف التنفيذية. وهذا ما يتيح لنا أن نفهم كل هذا من جهة، النتائج غير المتجانسة للحالات في مختلف الاختبارات التنفيذية (نجاح في اختبار تنفيذي وفشل في أخر)، ومن جهة أخرى تبرير إمكانية دراستنا لواحدة من السيرورات التنفيذية دون الأخرى **(Miyake et al, 2000)**

7–التعقيب عن النماذج المفسرة للوظائف التنفيذية:

من خلال تحليلنا للنماذج واستعراض أهم النقاط المتطرق إليها حول تفسير ونمذجة الوظائف التنفيذية، نستخلص النقاط التالية:

– إن الوظيفة التنفيذية تهتم بكييف تنفيذ المهمة، والأساليب المستخدمة والتي يتم إخضاعها للوصول وتحقيق الهدف المرغوب به.

– إن الوظيفة التنفيذية تهتم بوضع عدد خطوات أو المراحل التي يمر بها الفرد لتنفيذ المهمة، ويتحكم في هذه اللحظة في هذه الخطوات عدد من الوظائف منها مراقبة التي تساعد على مشاهدة

كيفية سير تحقيق الهدف، وما إذا كان الأسلوب يؤدي إلى الهدف أم يجب تغييره وتعديله، كما أنها تساعد على تعديل الاستجابات الخاطئة بأخرى صحيحة.

– تشير النظريات إلى أن هذه الوظيفة تكسب سلوك الفرد المرونة اللازمة للتعامل مع الظروف والمشكلات المختلفة التي قد تواجه في حياته اليومية وتجعله قادرا على تصحيح أخطائه والتراجع عنها.

– تظهر أهمية هذه الوظيفة في المهام الجديدة التي لم يتعرض لها الفرد من قبل، فمجرد أن يستطيع الفرد تكوين أسلوب خاص به لحل المهمة أو المشكلة، يتم تخزين هذا الأسلوب والاحتفاظ به لاستخدامه في المهام الأخرى المشابهة.

– تساعد هذه الوظيفة على تنظيم المعارف والمعلومات التي يستقيها الفرد من بيئاته المختلفة ومن عالمه الداخلي.

– تستقر هذه الوظيفة التنفيذية في الفحوص الأمامية والقشرة ما قبل الجهبة وبالتالي يكون الفرد على وعي بهذه المهارات التي يستخدمها في حل المهام والمشكلات التي تواجهه، وهي بذلك أيضا توضح أن هذه الوظيفة ناتجة عن نشاط متكامل للدماغ بأكمله يبدأ من الفص الأمامي وينتهي عند مرة أخرى، ولذلك يتدخل هذا المفهوم ويتداخل مع العديد من الوظائف والقدرات الأخرى كالذاكرة والانتباه والتعلم.

– تمثل هذه الوظيفة مظهرا من مظاهر الفروق بين الأفراد لأنها ترتقي وتكتمل، بناء على درجة نمو الفرد ونضجه وحصيلة المعلومات التي استطاع الحصول عليها خلال مختلف مراحل عمره، وعدد المهارات الجديدة التي يتعرض لها من قبل، ومدى نجاحه وفشله فيها. والنشاطات التي يمارسها يوميا، وعدد الأساليب والمخططات المستخدمة في الأداء والتي تمكن من حفظها وتخزينها، ومدى تعقد أو بساطة هذه الأساليب.

– تقدم مختلف النظريات شكلا من أشكال تدخل هذه الوظيفة في العمليات المختلفة مما يساعد على ارتقاء هذه العمليات ونموها.

– أن هذه الوظيفة أساسية ومطلوبة في حل المشكلات.

8-تقييم الوظائف التنفيذية:

تظهر الكثير من الصعوبات في قياس الوظائف التنفيذية وذلك لان هذا المصطلح بدوره تندرج تحته العديد من الوظائف المعرفية، فمقاييس والروائز الوظائف التنفيذية تتضمن مجموعة متنوعة من المتغيرات تشمل التنظيم الذاتي، تتابع السلوك، كف الاستجابة، المرونة الذهنية، التخطيط وتنظيم السلوك. هذه المتغيرات من الصعب ملاحظتها وقياسها وتعريفها، إذ تميل بدورها إلى التداخل مع ميادين أخرى كالذاكرة والانتباه، هذا ما يزيد من صعوبة قياسها فمحاولات فصل المركب المسمى " الوظائف التنفيذية" صعبة نتيجة الدينامية لهذه الوظائف والتي تؤدي إلى صعوبات في تفسير لماذا يكون أداء الفرد ضعيفا عند قياس هذه الوظائف؟ فعلى سبيل المثال يمكن أن يكون أداء الفرد ضعيفا في مقياس القدرة على حل المشكلات وذلك لضعف في القدرة على اختيار الاستراتيجية المناسبة أو ضعف في الانتباه أو في المرونة الذهنية، فمحاولة التمييز بين أنواع الضعف هذه هو شيء صعب إكلينيكيا ويتطلب تقييم الفرد في مجموعة من المقاييس المتداخلة للوظائف التنفيذية من اجل الحصول على جدول إكلينيكي يشمل جميع الجوانب **(هلال،2013، ص. 60)**.

فدراسة الوظائف التنفيذية سواء في مجال البحث أو التشخيص أو الكفالة، تتطلب استعمال مجموعة من الاختبارات وضعت من أجل التوصل إلى طبيعة كل وظيفة من الوظائف حيث أن نتائج هذه الأخيرة تمكن الأخصائي النفس-عصبي من تحديد نوع الاضطراب ودرجته، وفيما يلي سنذكر أهم الاختبارات التي تقيس الوظائف التنفيذية:

- اختبار ستروب: الذي يهدف لقياس الانتباه التنفيذي والكف.
- برج هانوي: يهدف إلى قياس وظيفة التخطيط وتنفيذ الخطوات المتتابعة.
- اختبار برج لندن: يهدف لقياس التخطيط.
- اختبار الوسكونسين لتصنيف البطاقات: يهدف الى قياس الليونة الذهنية.
- المصفوفات الملونة لرافن: بهدف قياس التنظيم الذاتي.
- اختبار انطلق-لا تنطلق go/no/ go: يهدف قياس قدرات الكف.
- بطارية nepsy: بهدف التقييم النفس العصبي للطفل.
- اختيار راج للطلاقة الشكلية: بهدف قياس المرونة المعرفية.
- متاهات بورتيوس: بهدف قياس قدرات التخطيط.

على الرغم من تعدد الاختبارات التي تقيس الوظائف التنفيذية إلا أن الدراسات في الدول العربية لهذا الموضوع قليلة جدا، وهذا راجع لعدم توفر الاختبارات المكيفة على البيئة العربية.

ملخص الفصل:

من خلال ما سبق، يمكن اعتبار الوظائف التنفيذية كصمام أمان لجميع العمليات المعرفية بشكل عام وللعمليات المتدخلة في العملية التعليمية بشكل خاص، فهي تنسق وتنظم وتخطط وتراقب وتكبح وتعدل كل الاتصالات العصبية في الدماغ وبين جميع أجزائه المترابطة والمتداخلة فيما بينها. اذ تتدخل في معالجات العديد من العمليات العقلية من بينها القراءة والفهم القرائي، لذا سنتطرق في الفصل الموالي الى الالمام بالمعطيات النظرية حول القراءة بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة باعتباره موضوع دراستنا الحالي.

الفصل الثاني:

القراءة والفهم القرائي

تمهيد:

القراءة من المهارات اللغوية التي يسعى الأولياء والمربون إلى تعليمها لأطفالهم نظرا لدورها في تطوير معارفهم بصفة عامة واكتساباتهم المدرسية بصفة خاصة، لذا فقد تزايد الاهتمام بها كثيرا خلال السنوات الأخيرة؛ فلم تعد تؤخذ قدرة الفرد على فك رموزها لوحدها في التعرف على مدى النجاح فيها، وإنما أصبح الفهم القرائي هو الأساس في دراستها، ولكي يتحقق هذا الهدف فإنه من الضروري الاهتمام بكل ما من شأنه أن يساهم في الوصول إليه، ومنها إيجاد الطرق والاستراتيجيات المؤدية إليه، ومن هذا المنطلق فإننا سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى القراءة بصفة عامة وذلك بتعريفها وعوامل اكتسابها والعمليات العقلية اللازمة للذلك ومراحل تعليمها وأنواعها ونماذج ومستويات ومهارات وأهدافها في المدرسة الابتدائية. والفهم القرائي بصفة خاصة بالتطرق إلى مفهومه وعناصره وعملياته وأسسه وأهميته ومستوياته والعوامل والنماذج وطرق قياسه.

أولا: القراءة:

1-تعريف القراءة:

عرّفت القراءة من وجهات نظر مختلفة، ويرجع سبب تعدّده واِختلاف إلى كثرة النّظريات والمدارس النّفسية، فكل مدرسة نّفسية تحاول تقديم مفهوم للقراءة يتّفق مع المبادئ والآراء التي تنادي بها، لذا نذكر من بين التّعاريف ما يلي:

يعرّفها **(Goodman,1967, p.127)** القراءة لعبة التخمين اللغوي – النفسي، حيث تقتضي تفاعلا بين الفكر واللغة، والقراءة الفعالة لا تنتج عن إدراك دقيق ومحدد لكل العناصر، لكن تنتج عن المهارة في اختيار أقل عدد من الإشارات الأكثر إنتاجية واللازمة لإنتاج تخمينات صحيحة لأول مرة.

في حين وصفها **(Adams, 1985)** بأنّها عملية تفاعلية معقدة تشتمل على التحليل الذي يستند إلى النص والمعرفة.

كما عرفها **(Schmitt, 1987, p.10)** أنها ملاحظة مجموعة من الإشارات لمعرفة المعنى. فهي نشاط فك ترميز نص مكتوب، وهي أيضا نشاط إنتاج للمعاني.

أما قاموس " الأرطفونيا" فيعرفها على أنها: " مجموعة أنشطة المعالجة الإدراكية اللسانية والمعرفية للمعلومة البصرية المكتوبة، التي تسمح للقارئ من خلال نظام أبجدي للغة الكتابية من فك الترميز، الفهم، وترجمة الرموز الخطية لهذه اللغة، وهناك ثلاث مستويات لمعالجة المعلومة الكتابية تتمثل في: **الكلمة** (المستوى النحوي، إجراء التعرف على الكلمات المكتوبة، التجميع، المعالجة). **الجملة** (العمليات التركيبية والدلالية)، **النص** (الربط بين الجمل والتفاعل مع معارف القارئ حول العالم) **(Brin et al, 2004, p. 140).**

اتفق هذا التعريف مع سابقيه في اعتبار أن القراءة لا يمكن أن تتم إلا إذا كان الفرد قادرا على التعرف على الأشكال البصرية أي فك الرموز الكتابية ثم استخراج المعنى، لكنه أضاف أن هذه المعالجة يجب أن تتم وفق مستويات محددة تبدأ من أصغر وحدة مكوّنة للمعنى وهي الكلمة مرورا بالجملة وما تحتويه من علاقات تركيبية ودلالية وصولا إلى النص، هذا الأخير يتطلب إضافة لما ما يقدمه من معلومات جديدة للقارئ وجود معارف يستمدها الفرد من خبراته السابقة.

أمّا **(Gibson & Live)** يرى أن القراءة عملية معرفية تبدأ من المستوى الإدراكي وتنتهي بمستوى المفاهيم، وقد ذكروا أن القراءة هي وظيفة لغوية يجرد الطفل فيها المقومات الأساسية في القطعة ويغفل الخصائص غير المناسبة، وبالتدريج يبدأ في تصفية وتهذيب الأفكار التجريبية المناسبة والمتصلة بالموضوع وهذه هي مرحلة التكامل والدمج في القراءة.

ويعرفها ناصر خطاب بأنها: مهارة سمعية–بصرية تتضمن الحصول على المعني من خلال الرموز (الحروف والكلمات) وتتضمن القراءة عمليتين رئيسيتين هما:

1–فك الرموز: ويعني تحويل رموز الحروف إلى أحرف منطوقة وربط هذه الحروف من أجل قراءة كلمات بشكل صحيح.

2–الاستيعاب: ويعني المهارة التي تمكن الفرد من معرفة معاني الكلمات بشكل مفرد أو من خلال النصوص **(خطاب والحديدي، 2008، ص. 17، 18).**

أما محمد عبيد الظنحاني فيعرف القراءة على أنّها: عملية عقلية بنائية نشطة، تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عن طريق عينيه، وفهم معناها، والربط بين الخبرة الشخصية للقارئ ومعاني هذه الرموز لإنتاج خبرة جديدة **(الظنحاني، 2011، ص. 22)**.

أيضا: "هي تلك العملية العقلية المركبة التي يتمكن التلميذ بها من فك الرموز وفهمها والتفاعل معها، بما يساعده على ترجمة خبراته القرائية إلى سلوك يتمثله، ويساعده في المواقف المختلفة وفي مواجهة المشكلات"

(الشهري، 2012 ، ص17)

يؤكد هذا التعريف أن القراءة تتطلب الربط بين عمليتي فك شفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة، وبين عملية تفسير المعنى والوصول إلى الفهم باستحضار مهارات لغوية وقدرات معرفية وخبراتية لذلك.

من هذا فإن " القراءة–حسب التعريفات السابقة عملية معقدة تشمل مجموعة من القدرات الإدراكية واللغوية–النفسية والمعرفية. فهي ليست مجرد مهارة فقط، بل هي نظام رمزي، ووسيلة يتمكن بها الفرد من دمج وتنظيم الخبرة، وهي مرتبطة بالنظام الرمزي الأساسي الآخر الذي يستخدمه وهو الكلام المنطوق.

2- عوامل اكتساب القراءة:

إن عوامل اكتساب القراءة عديدة ومتنوعة، تدخل في كثير من العمليات العقلية كالفهم والاستنتاج والتقويم، وتتكون عملية القراءة من أحداث لا يمكن ملاحظتها في ذاتها، وإن ما نلمسه منها هو المثيرات فقط التي تحدث في البداية متمثلة في رؤية الرمز المكتوب والاستجابات التي تأتي في النهاية في صورة سلوك يعبر عن فهم الشخص لما يقرأ، أما الأحداث العقلية التي تحدث داخل الفرد وتتوسط بين المثيرات والاستجابات فما يزال علماء النفس يحاولون الكشف عنها وهو أمر في غاية التعقيد **(السيد، 1999، ص. 136)**.

ولأن القراءة تشمل عمليات ذهنية وحركية، كان لابد من توفر عدة شروط، قبل أن يصبح الطفل قادرا على القراءة **(بن عيسى، ص. 239)**.

ولقد استطاع المختصون النفسانيون أن يحصروا عدة عوامل تجعل الطفل مؤهلا لتعلم القراءة وهي على النحو الآتي:

2-1 العوامل الجسمية: يؤثر النمو الجسمي للطفل في مدى استعداده لتعلم القراءة، ذلك أن القدرة على التعلم تحتاج إلى جسم سليم من حيث البصر، السمع، النطق، الحركة...إلخ. ويؤدي القصور في نمو أي جانب من هذه الجوانب إلى التأثير من قدرته على تعلمها بنجاح، كما تعتبر هذه العوامل ذات أهمية حاسمة في تعلم القراءة، وهي تمس عدة جوانب أهمها:

أ- البصر:

لا شك أن البصر السوي ضروري للنجاح في تعلم القراءة، إذ تتطلب هذه العملية القدرة على رؤية الكلمات بوضوح وملاحظة ما بينها من اختلاف **(الناشف، 1999، ص. 33)**.

لكن يجب أن نذكر أنه لا يكفي أن تكون لدينا العين بمكوناتها الفيزيولوجية، بل لا بد أن تكون هذه العين مؤهلة بأن تقوم بوظيفتها، من خلال وصولها إلى درجة النضج، وهذا ما نسميه بالإدراك البصري الذي نحتاجه في عملية القراءة بالإضافة بالطبع إلى عدم وجود الخلل العضوي وتعتبر أولى مراحل تكيّف الطفل مع العالم الذي تملؤه الرّموز والصور هي إدراكهم للأشكال وترجمة هذه الأشكال إلى معاني **(سيدريك، 2003، ص. 77)**.

ب- السمع: للأذن أهمية كبيرة في عملية القراءة، فإن كان الطفل غير قادر على السمع الجيد فإنه سيجد صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات المرئية التي تقدم له كمادة للقراءة**(الناشف، 1999، ص. 34)**. كما هو الحال بالنسبة للعين، فالأذن كذلك كعضو عليها أن تصل إلى مرحلة من النضج، تجعلها قادرة على القيام بدورها، والمتمثل في تفكيك الرسائل المخزنة في الذاكرة المسموعة وإعطائها معانيها، حتى تصل بالقارئ إلى المدلولات الصحيحة، بفضل الخبرات السابقة وهذا كله سيستدعي خطوات متداخلة، فالسمع لابد أن ينتهي بإدراك الفرد ما وصله من أصوات، من السهل على الفرد أن يسمع ولكن الإنصات ليس بنفس السهولة، أما فهم ما نسمعه فهو أمر أكثر صعوبة، والإنصات الجيّد يعني تعلّم تنمية المهارات المطلوبة لتنفيذ مهمتين هما: التمييز الأصوات التي لها معنى والأصوات التي ليس لها معنى وكذلك ترجمة هذه الأصوات إلى معاني **(سيدريك، 2003، ص. 65)**.

ومنه لا يمكن تعلم القراءة بصفة صحيحة إلا إذا توفرت أيضا الشروط الأساسية لذلك والمتمثلة خاصة في السلامة الحسية، كالبصر والسمع وإدراكها بصفة سليمة، فأي خلل على مستواهما يمكن أن يؤدي إلى صعوبات في تعلمها إذ تتطلب القراءة إدراك مجموعة الإشارات البصرية والسمعية، حيث أن العين تستقبل الإشارات المكتوبة والصفات المطبوعة دفعة وليست واحدة بواحدة، وهنا يمكن أن يحدث الخلط بين الكلمات فيما بينها. هذا الإدراك لا يعطي مسارا للمعنى عند الشخص الذي بدأ تعلم فك الترميز إلا بعد جهد تجريدي معتبر؛ إذ أن الإشارات الملتقطة لا تأخذ المعنى إلا بمجموعة من التصورات العقلية (مفاهيم أو تخيلات).

بالإضافة إلى سلامة البصر والسمع كما سبق الذكر اللذين يعتبران هامين جدا فإن القارئ يحتاج إلى:

ج- الصحة العامة:

تتطلب عملية القراءة انتباها وتركيزا، ويقظة في كل عملية تتطلبها، فالطفل الذي يتعب بسرعة وينتابه الإرهاق بعد جهد قليل، لا يقدر أن يكمل العمل، ولذلك سرعان ما يشرد ذهنه، ويتلاشى انتباهه، وتقف حماسته في الاستمرار في القراءة، وإذا كانت صحته العامة غير مرضية، أمّا إذا كثر مرضه، فإنه يكثر غيابه وانقطاعه عن المدرسة ونتيجة لذلك تصعب عليه عملية متابعة القراءة، ومن ثم يكوّن اتجاهات سلبية نحو أدائها، نتيجة ما يتلقاه من نقد من قبل الآخرين **(البجة، 2003، ص. 108)**.

كما يلعب الجانب الجسمي دورا هاما في اكتساب القراءة هناك القدرات العقلية التي لا يمكن أن تتم بدون نضج محدّد لاكتسابها.

2-2 العوامل العقلية:

فتعلم القراءة يعتمد على وجود جهاز عصبي، يمتلك أولا القدرة الفيزيولوجية من حيث الفصوص، ومراكز التخزين ومعالجة المعلومات، واكتساب اللغة...إلخ، وثانيا القدرة الوظيفية من حيث نضج هذه المراكز وقيامها بوظائفها، فعمليات الإدراك، الذكاء، التفكير، الاستيعاب...إلخ، تقتضي هذا النضج ومرحلة متقدمة من النمو، حتى يكون الطفل مؤهلا لتعلم القراءة وجميع المهارات الأخرى

كالكتابة والحساب مثلا والتي تحتاج إلى هذه الشروط الذهنية من أجل الاكتساب، ويرى الباحثون أن الحدّ الأدنى للعمر العقلي اللازم لبدء تعلم القراءة هو 6 سنوات، بينما يرى آخرون أنه لا يقل عن 6 سنوات و7 أشهر، في حين يرى فريق ثالث أن يرتفع بالسن إلى 7 سنوات فأكثر **(الناشف، 1999، ص. 149)**.

3- العمليات العقلية اللازمة للقراءة:

أشارت معظم التعريفات بأن القراءة تتطلب عددا من العمليات العليات العقلية، والنفسية، والحسية اللازمة لظهورها لدى التلميذ العادي، ومن هذه القدرات القدرة السمعية العادية، والقدرة البصرية العادية، والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والقدرة على التذكر والتفكير والانتباه والتآزر البصري الحركي **(السعيدي، 2009، ص. 17، 18)**

ولقد أشار **بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل** إلى سبع عمليات أساسية للقراءة، وجاءت على النحو الآتي:

- التمييز: معرفة القارئ للرموز الأبجدية (الأحرف)
- الإستيعاب: العملية الطبيعية للفحص والفهم.
- التكامل الداخلي: الفهم الأساسي المستخلص من المادة المقروءة، معتمدا بشكل ضئيل على الخبرات السابقة؛ والتي ليس لها علاقة بالقواعد والمفردات اللغوية.
- التكامل الخارجي (الإضافي): التحليل والنقد والتقدير والاختيار والرفض هذه كلها نشطات تتطلب من القارئ الرجوع إلى التجارب والخبرات السابقة للتأثير على المهمة.
- الإحتفاظ: هي القدرة على تخزين المعلومات في الذاكرة.
- الإستدعاء (التذكر): القدرة على إستعادة المعلومات من الذاكرة.
- الإتصال: هذا يمثل تطبيق المعلومات، ويقسم الإتصال إلى أربع أصناف:

* إتصال مكتوب

* إتصال منطوق

* إتصال من خلال الرسم والكتابة والتلاعب بالأشكال والأجسام.

* التفكير؛ وهو عبارة عن تعبير آخر للإتصال مع النفس **(شيفرد وجريجوي، 2006، ص ص. 11، 12)**.

تأسيسا على هذا؛ يتضح لنا أن القارئ يقوم بمجموعة من العمليات العقلية خلال مرحلة القراءة تتمثل أهمها في الاستعداد، والتركيز، والحفظ والقدرة على الاستدعاء.

4- مبادئ وأسس تعلّم القراءة: تتمثل مبادئ وأسس تعلم القراءة في:

4-1 القراءة يجب أن تتصف بالطلاقة:

يجب أن تقوم القراءة على الطلاقة ولذلك فالقراء المّهرة هم الذين يستطيعون التعرف على الكلمات بسهولة وهذا الأمر يتطلب أن تكون عملية تحديد الكلمة لديهم آلية وليست شعورية تعتمد على بذل الجهد، لذلك نرى أن القارئ إذا ركز على شكل الكلمة أو بنية الكلمات فإنه سوف يفقد التركيز على المعنى.

4-2 القراءة عملية بنائية تراكمية:

تعد القراءة عملية بنائية تراكمية لأنها تقوم على استحضار المعنى من النص المكتوب أو المطبوع ولذلك يجب على القارئ أن ينشئ أو ينتج أو يولد أو يبين أو يقيم المعنى في النص الذي يقرأه اعتماداً على المعرفة والخبرة السابقة لديه.

4-3 القراءة عملية استراتيجية:

إن القُراء المهرة هم الذين يغيرون من أسلوبهم القرائي اعتماداً على طبيعة النص والغرض منه ودرجة تعقيد المادة ومدى ألفتهم بها.

4-4 القراءة تقوم على الدافعية:

تتطلب عملية القراءة استمرار تركيز الانتباه خلال القراءة وهذا التركيز لن يتحقق ما لم يكن النص موضوع القراءة مثيرا لاهتمام القارئ أو يحمل له معان وأفكار جديدة.

4-5 القراءة عملية مستمرة:

تتحسن مهارات القراءة تدريجياً اعتماداً على النمو العقلي المعرفي من جهة وعلى استمرار ممارستها من جهة أخرى، وهذان العاملان تتمثل مكوناتهما الأساسية في الإدراك البصري والإدراك السمعي

والفهم اللغوي والحصيلة المعرفية وجميع هذه الأمور تؤدي إلى رفع كفاءة عملية القراءة **(الزيات، 1998، ص. 442)**.

5- مراحل تعليم القراءة:

ينمو الأطفال بطرق مختلفة بما في ذلك القدرة على القراءة، وبالتالي فأنه يجب أن يأخذ في الحسبان خصائص النمو المتنوعة للأطفال إلى جانب المستوى الذي وصل إليه الطفل في القراءة، وينمو عند الطفل القدرات والمهارات، ومن تلك القدرات القدرة القرائية مما يؤكد عليه أحيانا أن يسمح نظام الدراسة بتصنيف التلاميذ وتوزيعهم في مجموعات متجانسة بحيث يوضع كل تلميذ في الفصل أو المجموعة التي تناسب مستوى قدرته على القراءة

ونمو الأطفال في القراءة يمر بعدة مراحل، نذكر أهمها:

5-1 مرحلة الاستعداد للقراءة:

تستغرق هذه المرحلة عادة سنوات ما قبل المدرسة والسنة الأولى من المدرسة الابتدائية وأحيانا بضعة أشهر من السنة الثانية، والغرض الرئيسي من التعليم في هذه المرحلة توفير الخبرات الكافية التي تنمي الاستعداد للقراءة عند الأطفال، وتصنف العوامل التي تتدخل في تكوين الاستعداد للقراءة ثلاثة أصناف: الصنف الأول النمو العقلي ويتمثل في القدرة على تذكر أشكال الكلمات والقدرة على التفكير المجرد، والصنف الثاني النمو الجسمي ويتمثل في الصحة العامة والبصر والسمع، والصنف الثالث نمو الشخصية ويتمثل في الثبات الانفعالي والعادات الحسنة التي تساعد على التكيف مع البيئة المدرسية.

5-2 البدء في تعليم القراءة:

تبدأ هذه المرحلة عادة عند التلاميذ الذين يكون نموهم القرائي عاليا في السنة الأولى الابتدائية، وفيها يكتسب التلاميذ الشغف الشديد بتعليم القراءة، ويبدأون أولى خطوات الاستقلال في القراءة. وينبغي للقراءات الأولى أن تنبع من أنواع النشاط المختلفة التي يقوم بها التلاميذ، وفي هذه المرحلة تتكون فيها العادات الأساسية في القراءة من حيث بناء عادات تعرف الكلمات، وفهم النصوص البسيطة، وتكوين الميل إلى القراءة، وتكوين عادات البحث عن المعاني، كل هذه في القراءة الصامتة، أما في القراءة الجهرية فيشترط فيها: سلامة النطق، ومعرفة الحروف وأصواتها ونطقها وصحة القراءة.

5-3 التوسع في القراءة:

وتسمى أيضا مرحلة التقدم السريع في اكتساب العادات الأساسية في القراءة، تمتد هذه المرحلة عادة إلى الجزء الأخير من المرحلة الابتدائية وأوائل المرحلة التعليمية الموالية، وتتميز بنمو الشغف بالقراءة نموا سريعا وبالتقدم الملحوظ في دقة الفهم، وعمق التفسير، والاستقلال في التعرف على الكلمات والانطلاق في القراءة الجهرية، وازدياد سرعة القراءة الصامتة. وفي نهاية المرحلة ينبغي أن تزيد سرعة القراءة الصامتة عن سرعة القراءة الجهرية، وأن يستطيع التلاميذ قراءة القطع الأدبية السهلة.

وفي هذه المرحلة نجد أن كل العادات الأساسية التي تكونت في المرحلة السابقة تنمو وتزداد، ويضاف إليها عادة القراءة نفسها، ويصل التلميذ في نهاية المرحلة إلى بناء رصيد كبير من المفردات، يعينه على فهم القطع التي تمتد إلى عدد كبير من الأسطر وينمو لديه الشوق إلى القراءة والاطلاع، والرغبة في البحث عن مواد جديدة للقراءة (السرطاوي، 2011، ص ص. 33، 34).

يتضح مما سبق؛ أن القراءة في أي مرحلة تعليمية تحتاج إلى مهارات متنوعة تتلاءم مع مرحلة الطالب وإمكاناته وقدراته العقلية، فالقراءة عملية تطورية، أي أن التلميذ يمر بسلسلة من المراحل المترابطة حتى يتعلم كيف يقرأ. وكل مرحلة من مراحل تعليم القراءة تكون مطلبا أساسيا للمرحلة التي تليها. وتعكس كل مرحلة من مراحل التطور التي يمر بها المتعلم مستواه القرائي ومهارة تمكنه من القراءة.

6- أنواع القراءة:

تصنف القراءة إلى أنواع عديدة وذلك استنادا إلى معايير مختلفة فتقسم من حيث الغرض ومن حيث الشكل والأداء، وفيما يلي سوف نركز من حيث الشكل والآداء.

تقسم القراءة من حيث الشكل والأداء إلى ما يلي:

6-1 القراءة الصامتة:

وهي العملية التي يتم فيها تفسير الرموز الكتابية. وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ، دون صوت أو همهمة، أو حتى تحريك للشفاه. لذلك فإن القراءة الصامتة (السرية) تقوم على عنصرين هما: (النظر بالعين إلى المقروء، والنشاط الذهني الذي يستشيره المنظور إليه من تلك الرموز) **(ملحم، 2002، ص. 281، 282)**. وتعرف بأنها: عملية استقبال الرموز المطبوعة، وإعطائها

المعنى المناسب والمتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة، مع تفاعلها بالمعاني الجديدة **(آل جميل، 2006، ص. 88)**.

ولهذا النوع من القراءة أثر في نمو الطفل نفسيا، حيث تحرره من الخجل وبخاصة الأطفال الذين لديهم عيوب نطقية، فهي تنقذه من الشعور بالتعرض للسخرية وتحاشي نقد الآخرين.

ومن أهم مزايا القراءة الصامتة من ناحية الفهم والاستيعاب وكذا من الناحية التربوية والنفسية نذكر:

* ***من ناحية الفهم والاستيعاب:*** أثبتت البحوث التربوية أن القراءة الصامتة أعون على الفهم والاستيعاب من القراءة الجاهزة لان فيها تركيزا على المعنى دون اللفظ بينما الجاهرة فيها تركيز على المعنى واللفظ معا.

* ***من الناحية التربوية النفسية:*** القراءة الصامتة مجردة من النطق، فهي لا تحتاج إلى تشكيل الكلمة، أو إعرابها أو إخراج الحروف إخراجا صحيحا، وبالتالي فهي نوع من المتعة والسرور، لأن فيها انطلاقا من قواعد اللغة، ولأنها تسود في جو هادئ بعيد عن الفوضى وتداخل الأصوات **(فضل الله، 2003، ص. 71)**.

ولكي يتقن التلاميذ مهارات القراءة الصامتة التي يستخدمونها في معظم المواقف الحياتية علينا:

- أن ندربهم على مهارة الفهم، أي فهم المقروء، منذ بداية تعليمهم اللغة في المدرسة.
- أن نضع بين أيديهم مواد قرائية متنوعة للتدرب على قراءتها قراءة صامتة بتوظيف مختلف المهارات القرائية حسب الحاجة إليها.
- أن نراقب تقدمهم في مجال الفهم السريع بالقراءة السريعة وذلك باستعمال ساعة التوقيت **(عليوات، 2007، ص. 111)**.

6-2 القراءة الجهرية:

هي العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة، متباينة الدلالة حسب ما تحمله من معنى، وهي تعتمد على ثلاثة عناصر هي:

- رؤية الرمز بالعين.
- نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز.
- التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز.

ولهذا كانت القراءة الجهرية صعبة الأداء مقارنة بالقراءة الصامتة، إذ يبذل فيها القارئ جهدا مضاعفا، فهو مع حرصه على إدراك المعنى يحرص على قواعد التلفظ إخراج الحروف من مخارجها، وسلامة بنية الكلمة، وضبط أواخرها، وتمثيل المعنى بنغمات الصوت، زيادة على احتياجها إلى وقت أطول نظرا لأن القارئ يتوقف أثنائها للتنفس. وهو يقوم بكل هذا الجهد هادفا إلى فهم الآخرين ونقل معنى ما يقرأه إليهم **(سعد، 2006، ص. 87)**.

ومن أهم مزايا القراءة الجهرية من الناحية النفسية وكذا من الناحية التربوية نذكر:

* ***من الناحية النفسية:*** تعد مجالا مناسبا للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف، وتمنح المتعلمين الثقة في أنفسهم والقدرة على مواجهة الآخرين وفرصة لرفع معنويات الفرد وسط أقرانه بمنحه فرصة إثبات ذاته.

* ***من الناحية اللغوية:*** هي وسيلة للتمرين على صحة القراءة، وجودة النطق وحسن الأداء، عن طريقها تكتشف الأخطاء في النطق والتعرف على عيوب القراءة والعمل على معالجتها، كما أنها فرصة للتدريب على الأداء الصوتي المعبر **(إبراهيم، 2013، ص. 23)**.

تأسيسا مما سبق؛ يوظف القارئ العين والدماغ في القراءة الصامتة، بينما يضيف إلى ذلك توظيف جهاز النطق في القراءة الجهرية، ولهذا فإن القراءة الجهرية هي الأكثر صعوبة وتحتاج إلى وقت أطول لأن القارئ سيقرأ كل كلمة مع مراعاة الضوابط والوقف ونبرة الصوت وتغيره ليتواكب مع المعنى... إلخ.

7- نماذج القراءة:

لقد عمل المختصون في علم النفس المعرفي الذين اهتموا بالقراءة على صياغة نماذج للنشاط المعرفي، تصف مراحل المعالجة التي تربط إدراك الأثر الخطي بالتعرف على الكلمات، لذا تتمثل أهم هذه النماذج وأكثرها شهرة في ميدان علم النفس المعرفي:

7-1 النماذج ذات الطريقتين المستقلتين للقراءة:

وتسمى كذلك بالنماذج "ذات المسلكين" ومن أهمها:

1- نموذج (U. FRITH, 1958):

وجاءت به عالمة النفس الإنجليزية (U. Frith) وهي تعتبر وجود ثلاث مراحل متتالية هي:

- مرحلة لوغوغرافية Etape Logographique
- مرحلة الحرفية Etape Alphabétique

- مرحلة معجمية Etape Orthographique

ترى Frith بأن في المرحلة الأولى يتعرف الطفل على الكلمات التي تعرض عليه للقراءة انطلاقا من مميزاتها الخطية: طول الكلمة، الحرف الأول فيها...لكن هذا التعرف يتم فقط إذا كانت هذه الكلمات منتمية

لمعجمه البصري أما في المرحلة الإملائية يتعرف الطفل فورا على المورفيمات اعتمادا على ترتيب الحروف فيها ويتحقق في هذه المرحلة الربط بين وظائف العنونة والتجميع.

2- نموذج (Morton, 1985):

أعطى (Morton) صياغة أخرى لنموذج (Frith) بحيث بين مختلف خطوات معالجة المعلومة في كل مرحلة، وأكد على اختفاء المعالجة اللوغوغرافية خلال المرحلة الحرفية، وزوالها كلية مع نهاية المرحلة.

يقول (Morton): قبل الوصول إلى مرحلة الربط بين الحروف والأصوات، تقسم الكلمة المكتوبة من سلسلة

من الحروف إلى أصوات، أما المرحلة المعجمية فهي مميزة بظهور تحليل للوحدات الكتابية وتحويلها إلى مورفيمات.

3- نموذج (Seymour, 1996) ذو الأساسين:

يقول (Seymour): "إنها ليست مراحل، باعتبار أنه يوجد توقف في النمو، فاستراتيجيات مختلفة يمكن أن تتواجد في نفس الوقت وخاصة في بداية الاكتساب"، فحسب (Seymour) أن يلجأ الأطفال في بداية تعلم

القراءة إلى هاتين الاستراتيجيتين، فالاستراتيجية اللوغوغرافية التي سمحت بإنشاء معجم من الكلمات المتعرف عليها بشكل كلي يستمر استعمالها بينما تظهر تدريجيا-تماشيا مع نمو القدرات القبل فونولوجية-الاستراتيجية الفونولوجية، وتأتي الاستراتيجية المعجمية نتيجة الدمج بين الاستراتيجيتين السابقتين **(ركزة والحمادي، 2018، ص. 13)**.

7-2 النماذج ذات الطريقة الأحادية للقراءة:

أهمها طريقة (Marcel) الذي يفترض أنه بعد المعالجة البصرية لسلسلة الحروف، تكون الكلمات والكلمات غير الحقيقية موضع تحليل تبعا للخصوصيات المعجمية الموجودة في المعجم البصري للمدخلات،

فإن تعلق الأمر بالكلمة، فإن النطق بها يتم مباشرة، ومنذ البداية الحقيقية، يبحث الطفل عن المقاطع التي

تنتمي إلى كلمات موجودة في اللغة، مثلا لكي يقرأ كلمة(Nolle) يعتمد على الكلمات (Folle) (Colle)

(Molle).

لقد انتقد هذا النموذج من طرف (Content) سنة 1991 الذي يرى أن هذا النموذج لا يأخذ بعين الاعتبار كل قدرات التجميع التي يمتلكها القارئ، وإلا كيف نفسر قدرة هذا الأخير على قراءة كلمات غير حقيقية ليس لها أي مجاور معجمي (Voisin Orthographique) **(نفس المرجع، ص 15)**.

8- مستويات القراءة:

أوضح أبو رخا (2003) أن القراءة تنقسم إلى ثلاثة مستويات متدرجة هي كالآتي:

8-1 مستوى القراءة الحرة Free Reading Level:

يستطيع الطفل في هذا المستوى أن يقرأ بصورة ملائمة بدون مساعدة من المعلم أو توجيه منه ويصل مستوى التعلم في هذا المستوى إلى 90% تقريبا، كما يصل معدل التعرف على الكلمات إلى 99% تقريبا.

8-2 مستوى القراءة التعليمي Instructional Reading Level:

يستطيع الطفل في هذا المستوى أن يقرأ بصورة ملائمة مع مساعدة وتوجيه المعلم ويجب في هذا المستوى أن يصل معدل الفهم القرائي إلى حوالي 75% كما يجب أن يصل فيه معدل التعرف على الكلمة إلى حوالي 95%.

8-3 مستوى القراءة المحبط Frustration Reading Level:

لا يستطيع الطفل في هذا المستوى أن يقرأ بصورة ملائمة ولذلك تظهر عليه علامات التوتر وعدم الارتياح، كما يقل معدل فهمه القرائي وفقا لهذا المستوى عن 50% وأيضا يقل معدل تعرفه على الكلمات عن 90% والجدير بالذكر أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة يقعون في هذا المستوى **(أحمد، 2010، ص. 30)**

9- مهارات القراءة:

ترتكز عملية القراءة على مهارتين رئيسيتين هما: التعرف على الكلمة Word Recognition والفهم القرائيReading Comprehension. وكلا العمليتين متكاملتان. فبينما يتم التركيز على تعرف الكلمات خلال المراحل الأولى لتعلم القراءة، يتم التركيز على الفهم القرائي ومعاني النصوص موضوع القراءة خلال المراحل اللاحقة لتعلمها أو التالية لتعليم القراءة عن طريق اعتماد القصص القصيرة والاستخدامات الحياتية للغة، وتشبعها بالمعاني **(قريب، 2012، ص. 73)**.

وفيما يلي عرض لهذه المهارتين:

9-1 مهارة التعرف على الكلمة:

ويقصد بها قدرة التلميذ على التعرف على الكلمات، وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو غير المعروفة والكلمات الغامضة معروفة ومقروءة، عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات **(الزيات، 1998، ص. 456)**.

ويشير **(مدكور، 1997، ص. 106)** إلى أن مهارة التعرف على الكلمة تتضمن عدة مهارات فرعية هي:

أ- إتقان الإدراك البصري للكلمة.

ب- استعمال إرشادات معينة.

ج- القدرة على تحليل الكلمات، وهذا يشمل التحليل الصوتي (التلفظ بالكلمة صوتا)، والتحليل التركيبي (إدراك أجزاء الكلمة)، واستعمال القاموس للكشف عن معاني الكلمات التي لا يمكن التوصل إليها من خلال المهارات السابقة.

9-2 مهارة الفهم:

يعد الفهم القرائي من أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، فتعليم القراءة يستهدف في كل المراحل والمستويات تنمية القدرة على فهم ما تحويه المادة المطبوعة. والقراءة الحقيقة هي القراءة المقترنة بالفهم، وإذا كانت القراءة عملية عقليه معقدة تتضمن عدة عمليات فرعية، فإن الفهم القرائي

هو العملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى، فالفهم هو ذروة مهارات القراءة وأساس عمليات القراءة جميعها فالانطلاق والبطء في القراءة يتوقف على فهم القارئ لما يقرأ، بل إن الفهم عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة كلها **(رزق، 1993، ص. 174)**.

ويشير الباحثون إلى أن هدف القراءة الأساسي هو استيعاب المقروء وهو ما يعبر عن سعي القارئ نحو اكتساب المعرفة في المجالات العلمية المختلفة، ويعتمد على تفاعله النشط مع النص المقروء، ويتأثر بقدرة الفرد على الربط بين المعلومات المخزونة في الذاكرة والمعلومات المتاحة في النص، وينجم عنه تحصيل المعنى من الرسالة المكتوبة **(بدوي، 2002، ص. 284)**.

ويشير **(جميل، 2005، ص. 12)** أن الاستيعاب القرائي من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيراً في التحصيل الدراسي والنجاح في المهام التعليمية المختلفة، وقد اكتسب هذا الموضوع أهمية خاصة لدى الباحثين التربويين والنفسيين نظرا لأهميته وأثره الإيجابي في عملية التعلم.

تأسيسا مما سبق؛ من أهم الصفات التي يجب أن يبلغها التلميذ في المدرسة الابتدائية، حتى يصبح قارئا جيدا، أن تكون لديه القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معاني، والقدرة على القراءة مع الفهم واكتساب المهارة التي تؤهل التلميذ لقراءة نماذج متنوعة وفهم معناها.

10-أهداف القراءة في المدرسة الابتدائية:

تعتبر القراءة الوسيلة والسبيل المستعان به للنفاذ إلى مختلف العلوم وتحصيل المعرفة، لذا اهتمت بها المناهج الحالية بجعل نشاط القراءة محورا لعدة نشاطات لغوية متكاملة بالنظر إلى أهميتها القصوى في الولوج بها إلى المعارف الأخرى الخاصة باللغة العربية، فمن بين التوصيات المرتبطة بها نجد:

- العمل على ربط القراءة بالفهم (القراءة الواعية)، لاسيما بعد اكتساب الرموز اللغوية (الحروف)، من خلال التفاعل مع النصوص بتمثلها ومحاكاتها، فيتكون لدى المتعلم رصيد لغوي يمكن استثماره في الإنتاج.
- اعتماد وضعيات قرائية تخلق الرغبة في القراءة، مثل الانطلاق من أنشطة إيقاظية محفزة تنشط الخيال.
- التدرج في تعلم القراءة من الإجمال إلى الجزء، ومن التحليل إلى التركيب.

– استثمار المقروء في جوانبه الشكلية والدلالية.

– تدريس الظواهر النحوية والصرفية انطلاقا من نصوص القراءة، والعمل على توفير فرص استثمارها

وظيفيا، على أن يكون هذا التعليم ضمنيا في السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية، وصريحا في

السنتين الرابعة والخامسة.

– اعتبار الكتابة نشاطا مدمجا في القراءة وإيلائه الأهمية اللازمة.

– اعتبار الرسم(الإملاء) نشاطا لغويا متصلا بالقراءة أيضا **(وزارة التربية الوطنية، 2016، ص. 38)**

ومن هنا تظهر لنا أهمية القراءة في حياة المتعلم والتي ترتبط بجميع أنشطة اللغة العربية فتسهم في اكتسابها له، كما تؤثر في تحصيله الدراسي العام أيضا.

ومن أهداف القراءة نذكر:

1- نمو المهارات الأساسية للقراءة:

– التعرف على الكلمات.

– التأكد من معاني الكلمات.

– فهم ما يقرأ وتفسيره.

– إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والعبارات.

– القراءة جهرا في صحة وسلام.

– استعمال الكتب بمهارة.

– القراءة في صمت بما يحقق الاقتصاد في الجهد والزمن.

2- تهيئة الفرصة للتعلم: كي يكتسب خبرات فنية.

3- الاستمتاع بالقراءة وجعلها ممتعة.

4- تنمية الرغبة في القراءة عن طريق مراعاة ميول الطفل.

5- اكتساب حصيلة لغوية نامية من: المفردات، التراكيب، العبارات، الأساليب ومعاني الأفكار.

6- تدريب الطفل على الاستفادة بما يقرأ في حياته **(بلخير، 2011، ص ص. 25، 26)**

تأسيسا على ما سبق؛ فالقراءة تلقى أهمية بالغة في المرحلة الابتدائية بوصفها المدخل الطبيعي للتعلّم، بل إن المدرسة الابتدائية تفشل فشلا ذريعا إذا لم تنجح في تعليم تلامذتها القراءة. وذلك لأن نجاح التلميذ وتقدمه في المواد الدراسية جميعها يتوقف على قدرته القرائية، فهي ليست مادة ذات محتوى محدد يمكن أن تدرس منفصلة كأغلب المواد الأخرى، بل هي جزء أساس من كل مادة من المواد الأخرى، ووسيلة تسهل العديد من أنواع التعلّم.

ثانيا: الفهم القرائي:

مما سبق؛ اتضح لنا أن الفهم القرائي هو أهم مهارة في القراءة، أو الهدف الرئيس لها، وذلك لأن فهم المقروء خاصة في مواقف التعلم ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، كما أن فهم المقروء يكسب المتعلم مهارات النقد في موضوعية، ويعوده على إبداء الرأي وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤيدها، ويكسبه ما يساعده على الإبداع.

ولأهمية الفهم القرائي، وأثره الإيجابي في عملية التعلم خصصنا هذا الجزء لتفصيل أكثر.

1- مفهوم الفهم القرائي:

لقد تعددت تعاريف الفهم القرائي حسب تعدد وجهات نظر العلماء وتوجهاتهم نذكر من بين هذه التعاريف ما يلي:

يعرفه **(عبد القادر، 2002، ص. 154)** بأنه: "استحضار المعنى المناسب من خلال الربط الصحيح بين الفكرة واللفظ والمعنى والرموز اعتمادا على السياق الذي ورد فيه الكلام المقروء مع تنظيم الأفكار وتوظيفها في بعض الأنشطة التي يمارسها الإنسان".

واعتبرت **(Snow, 2002, p p. 11- 14)** الفهم القرائي بأنه: " العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة".

وعرفه **(الحيلواني، 2003، ص. 142)** بأنّه: " عملية غير قابلة للملاحظة، أي أنّها عملية تفكير، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى: (أي ضمن نطق الجهاز المعرفي للقارئ) عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرأه، فهو عملية تتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب، لتحقيق هدف معين.

وأشار **(المغازي، 2004، ص. 118- 119)** إلى أن الفهم القرائي هو الحصول على المعنى عن طريق القراءة، وأثناء القراءة لا يستطيع القارئ أن يكمل الفكرة في ذهنه حتى ينهي الفقرة التي يقرأها فإن كلمة واحدة قد يكون لها أكثر من معنى في عبارتين مختلفتين، والقارئ لا بد له أن يقرأ الموضوعين حتى النهاية ليعرف معنى الكلمة في كلا الموضوعين.

ويذكر **(العيسوي، 2007، ص. 166)** أن الفهم القرائي عملية عقلية يقوم بها القارئ؛ للتفاعل مع النص المكتوب، مستخدما خبراته السابقة للتعرف على حروف الكلمة والتعرف على الكلمة، وفهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة. ويستدل على الفهم القارئ من خلال الإجابة عن أسئلة الاختبار الذي أعد لهذا الغرض.

ورأى **(حافظ، 2008، ص. 159)** بأنه: " عملية عقلية يقوم فيها التلميذ بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب مستخدما في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب من السياق وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق، والآراء، وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والانتهاء من ذلك كله بخبرات جديدة يمكن له استخدامها فيما بعد في المواقف الحاضرة المستقبلية.

وعرفه **(أحمد، 2009، ص.57)** بأنه: " نشاط عقلي يتم فيه الربط بين المعلومات المرئية المكتوبة، والمعلومات المخزنة عنها في الذاكرة، وإحداث مواءمة ومماثلة بينهما لكي يتمكن القارئ من التفاعل مع النص المقروء، وتحليله واستنتاج المعني الضمنية فيه، والانتهاء من ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء، ومعرفة اتجاهات الكاتب منه".

انطلاقا من التعاريف السابقة يعرف الفهم القرائي بأنه: "تلك العملية التي يتم بموجبها معرفة المتعلم بالكلمات المتضمنة في نص معين مكتوب عندما يقدم على قراءته، وفهمه لمثل هذا النص وما يدور فيه، وقيامه باستخلاص معنى معين منه يمثل الفكرة الأساسية أو الجوهرية التي يتضمنها ويدور حولها، وعادة ما يعكس ثلاثة مستويات على الأقل يتمثل أدناها في قيام المتعلم بنقل الإجابة حرفيا من النص، ويتمثل أوسطها في قيامه بالربط بين المعلومات المتضمنة وتوقع ما عساه أن يحدث، أمّا أعلى هذه المستويات فيتطلب تقييم الأحداث المتضمنة، وتحليلها، وإبداء الرأي حولها".

2- عناصر الفهم القرائي:

يتضمن الفهم القرائي ثلاثة عناصر أساسية هي:

2-1 القارئ: يعد القارئ أول عناصر الفهم القرائي، فالقارئ هو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويتم هذا التفاعل من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية، واللغوية بشكل صحيح.

2-2 النص القرائي: يعد النص القرائي من العناصر شديدة التأثير على إعانة القارئ على الفهم أو إعاقة هذا الفهم لديه، ولذا يقوم القارئ ببناء عدد من التمثيلات المعينة لبلوغ هذا الفهم، ومن هذه التمثيلات ما يلي:

2-3 الشفرة الظاهرة للنص: والتي تتمثل في الصياغة اللغوية للموضوع مستخدما مفردات وتراكيب، تعين القارئ على فهم الرسالة اللغوية.

* **أساس النص أو قاعدته:** ويقصد بأساس النص مجموعة الأفكار المكونة للموضوع، والتي تعبر عن المعنى العام لموضوع القراءة.

* **النماذج العقلية:** ويقصد بها الطرائق التي تعالج من خلالها الأفكار الواردة في الموضوع؛ لتعين على توصيل الفكرة العامة أو الغاية من الموضوع للمستقبل أو القارئ **(عبد الباري، 2010، ص. 34)**

إن ملامح وشكل النص تؤثر وبشكل كبير على الفهم، حيث إن النصوص يمكن أن تكون سهلة أو صعبة، إن مستوى الصعوبة أو السهولة يعتمد على التفاعل بين معلومات النص وبين معرفة وقدرات القارئ، كما يعتمد فهم النص على مدى وضوح النص الذي يعني مناسبة النص للبنية المعرفية للقارئ، حيث أن المحتوى القرائي المناسب لهذه البنية يزيد من فرصة فهم القارئ له **.(Snow, 2002, p. 13)**

ويشير وضوح النص إلى تنظيم طريقة العرض وتنظيم المحتوى، مثل: (ترتيب وتسلسل الأفكار، الرسوم والبيانات والصور، إعطاء فكرة موجزة، عناصر الإخراج (بنط الكتابة، والصور

الملونة)، وجود معجم للكلمات، قائمة بالمصادر التي يمكن الرجوع إليها)، آخذا بيد القارئ نحو الاستقلالية في القراءة والتعلم الذاتي) **(عوض، 2003، ص. 32)**.

2-3 السياق: يقصد بالسياق البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ والتي يحيا فيها، ويقرأ فيها، ويتعلم فيها، ومن ثم فاختلاف الفهم القرائي إنما يرجع في بعض الأحيان إلى اختلاف البيئات، واختلاف الثقافات **(عبد الباري، 2010، ص. 36)**.

وعليه فإن الهدف من القراءة هو الفهم والقدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة، لذا فإن تعليم القراءة يجب أن يعمل على تنمية قدرات فهم القراءة، ذلك أن النظريات البنائية في القراءة ترى أن فهم القراءة يتكون من تفاعل حركي بين ثلاث عناصر تتمثل في القارئ الذي يقوم بالفهم والنص الذي يجب فهمه والسياق الذي يحدث فيه.

3-عمليات الفهم القرائي:

يرى **(Barr & Sadow, 1985, p.p. 118- 125)** أن الفهم يقوم على أساس ثلاث عمليات هي:

1-3 التكامل: ويعني ربط القارئ لأفكار النص مع بعضها البعض، لجعل النص أكثر تماسكا وذا معنى، وهذه العملية تُمكن القارئ من تخزين المعلومات والأفكار بصورة متكاملة، وأهم وسائل تكامل المعلومات استخدام المترادفات، والمتضادات، والضمائر، والجمل الرئيسة.

2-3 الاستدلال: ويعني إقامة علاقات بين مكونات النص، وأهم هذه العلاقات:

أ-العلاقات والروابط المنطقية وتشتمل هذه العلاقات على: (الدافعية، التعليل النفسي، التعليل المادي، التعليل المادي).

ب-علاقات المعلومات وتشمل العلاقات المكانية والزمانية والضمائر.

ج-علاقة تقويمية: وهي استدلالات تقوم على أحكام أخلاقية واجتماعية.

3-3 التنظيم:

بجانب عمليتي التكامل والاستدلال، فإن الفهم يتضمن تنظيما للمعلومات في صورة جمل وفقرات وموضوعات كاملة، وهذا التنظيم يبنى ويتم عن طريق ما يسمى بالأطر الداخلية للعقل والمخطط العقي.

كما أوردت **(السلطان، 2006، ص. 25)** العمليات الخمس الآتية للفهم القرائي:

1- العمليات الجزئية: وهي عبارة عن اختيار وحدات صغيرة من الجملة للتذكير بها وهي تهتم
بفهم الفكرة و اختيارها من الجملة وتذكرها. وتتضمن عمليتين فرعيتين هما: التركيب أي تركيب الكلمات مع بعضها لتكوين جملة مفيدة .والاختيار الجزئي.

2- العمليات التكاملية: تعني باستنتاج العلاقات بين أجزاء الجملة وتتضمن ثلاث عمليات فرعية هي:

- العائد: مثل الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة.
- الروابط: وهي العلاقات التي تربط أجزاء الجملة مثل السببية والتمييز والتأكيد.
- الاستنتاج: استنتاج معلومات من علاقات الجمل لتكوين روابط غير مصرح بها.
- العمليات الكلية: تحيد طريقة تنظيم النص القرائي وتلخيصه.
- العمليات التفصيلية: وتختص بتقديم استنتاجات غير مفيدة بهف الكاتب وتتضمن خمس عمليات فرعية هي:

أ-افتراض ما سيحدث.

ب-الإكمال بمعلومات سابقة معتمدة من خلفية القارئ المعرفية.

ت-التصور الذهني الذي يختص بالتعبيرات المجازية والتعبيرات الحقيقية.

ث-الاستجابة الانفعالية للمقروء.

ج–مستوى استجابات التفكير مثل: التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

– العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف: اختيار القارئ للاستراتيجية المناسبة وتقويمها وتعديلها ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها السيطرة على درجة فهمه.

وقد صنف بلوم عمليات الفهم القرائي على النحو الآتي:

– التعليل: محاولة إقناع القارئ نفسه بالأفكار التي قرأها في النص

– حل المشكلة: محاولة القارئ إيجاد حلول للتساؤلات التي تظهر له أثناء قراءته النص

– تشكيل المفهوم: العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ ليكون قادرا على تطبيق المعرفة في النص وإعادة تشكيل مخزونه المعرفي.

4– أسس الفهم القرائي:

يعتمد الفهم القرائي على مجموعة من الأسس

إذ أورد **(حبيب، 2000، ص. 38)** الأسس الآتية للفهم القرائي هي:

– مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين.

– مستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة.

– واستثمار طاقات القارئ وتفعيلها للوصول إلى الفهم.

كما يعتمد الفهم القرائي على أسس أخرى حددها **(سلام، 2004، ص ص. 183، 184)** فيما يلي:

– دافعية القارئ المناسبة وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم القرائي.

– وعي القارئ بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه.

– وعي القارئ بالعملية العقلية التي تمكنه من مراقبة الفهم.

– القدرة على توجيه العملية التعليمية إلى النهاية المرغوبة.

- توظيف السياق في فهم معنى المقروء.

- مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين (سرعة القراءة)

- مستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة.

- استثمار طاقات القارئ وتفعيلها للوصول إلى الفهم.

كما اعتبر **(الدليمي والوائلي، 2005، ص 19)** الأسس التالية أساسا يقوم عليا الفهم القرائي:

- تحديد الهدف المراد تحقيقه وطبيعته، لأن أهداف من القراءة يحدد المهارة القرائية.

- تحديد استراتيجية الفهم المناسبة التي يستخدمها القارئ، لزيادة قدرته على الفهم القرائي.

- المستوى القرائي، وثروته اللغوية.

أما **(عبد الوهاب، 2008، ص. 95)** أن الفهم القرائي ينطلق من الأسس التالية وفقا لما يراه **Broum:**

- تحديد جوانب الفهم المهمة.

- تركيز الانتباه على الفكرة الرئيسية أكثر من تركيزه على الأفكار الثانوية.

- مراقبة النشاطات القائمة لتحديد ما إذا كان الفهم يحدث.

- مراجعة مدى تحقق أداف الفهم.

- اتخاذ الإجراء المناسب عند ملاحظة قصور عملية الفهم.

مما سبق؛ فإن تحيد الهدف الأساسي والرئيس من عملية الفهم القرائي، وتحديد المستوى المناسب للطالب وتحديد الاستراتيجية المناسبة، تعد من أهم الأسس التي تحقق الفهم القرائي بنجاح.

5- أهمية الفهم القرائي:

مما لا شك فيه أن الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى، خصوصا في المرحلة الأساسية، فحالما يتجاوز التلميذ الصعوبة التي تواجهه في الفهم القرائي يستطيع بالتالي التغلب على أي مشكلة تواجهه في فهم المحتوى الذي يقدم له **(السليمان، 2001، ص. 4)**.

ويرى **(الغلبان، 2014، ص. 48)** أن أهمية الفهم القرائي تكمن في النقاط التالية:

- أن يضمن للتلاميذ الارتقاء بلغتهم.
- يساعد التلميذ على النقد البناء، ويعوده على ابداء الرأي.
- يكسب التلميذ مهارات حل المشكلة ويعينه على فهم حيثياتها.
- الفهم القرائي عنصر أساسي وهام في نجاح المتعلم في المواد الدراسية المختلفة.
- يربط الخبرات السابقة للتلاميذ بالخبرات الحالية والمستقبلية، مما يساعد التلميذ على التنبؤ.

منه فإن الفهم القرائي أساس عملية القراءة، فالقراءة بلا فهم لا تعد قراءة، فهم لا يحدث فجأة، وإنما هو عملية معقدة تسير في مستويات متباينة تتطلب قدرات وإمكانات عقلية تحتاج لمزيد من التدريب وإعمال العقل.

6- مستويات مهارات الفهم القرائي:

نظرا لمكانة الفهم القرائي في تعليم اللغة العربية حظي باهتمام العلماء والمربيين فحددوا مستوياته وأنماطه، فقد صنف العلماء مهاراته إلى مستويات متدرجة وظهرت عدة تصنيفات منها:

6-1 تصنيف (فضل الله، 2001):

قسم مستويات الفهم القرائي ومهاراته إلى ثلاثة مستويات:

*** مستوى الفهم الحرفي:**

ويشير إلى فهم المعاني الحقيقية للكلمات الواردة في الموضوع المقروء، وتحديد فكرته الصريحة، وتحديد تفاصيله وفهم تنظيم الكاتب له واستيعاب التعليمات والتوجيهات الواردة فيه.

*** مستوى الفهم التفسيري:**

ويشير إلى تفسير المفردات المجازية وإدراك ما تهدف إليه، وتحديد الأفكار الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المعروضة وتمييز الأحداث الواردة، وتحليل مشاعر كاتب الموضوع والشخصيات التي يتحدث على لسانها.

*** مستوى الفهم التطبيقي:**

ويشير إلى نقد المقروء بإصدار حكم أو رأي فيه، وتحديد مدى دقته العلمية، والتمييز بين ما فيه من حقائق وأراء، والاستفادة منه في حل المشكلات، واستثماره لفظا وفكرا عند الكلام أو الكتابة **(التتري، 2016، ص. 45)**.

2-6 تصنيف (Barrett, 1972):

قسم مستويات الفهم القرائي إلى أربع مستويات هي:

*** مستويات الفهم الحرفي المباشر** ويتضمن:

- التعرف على واسترجاع الأفكار التفصيلية.
- التعرف على واسترجاع الأفكار الرئيسية.
- التعرف على واسترجاع التسلسل.
- التعرف على واسترجاع أوجه الشبه والاختلاف.
- التعرف على واسترجاع علاقات السبب-النتيجة.
- التعرف على واسترجاع سمات الشخصية.

*** مستوى الفهم الاستنتاجي:**

- استنتاج الأفكار التفصيلية.
- استنتاج الأفكار الرئيسية.
- استنتاج التسلسل.
- اسنتاج أوجه الشبه والاختلاف (المقارنات).
- استنتاج علاقات السبب- النتيجة.
- استنتاج سمات الشخصية.
- التنبؤ بالخاتمة.

*** مستوى الفهم الناقد ويتضمن:**

- التمييز بين عالم الواقع وعالم الخيال.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- الحكم على كفاية والصدق.
- الحكم على مناسبة الأفكار.
- الحكم على القيمة والتقبل والرغبة.

*** مستوى الفهم التذوقي ويتضمن:**

- الاستجابة للحبكة أو الموضوع.
- تقمص الشخصيات أو الأحداث.
- الاستجابة لأسلوب الكاتب.
- الاستجابة للصور والأخيلة (**سعد، 2006، ص. 116**).

3-6 تصنيف (الناقة وحافظ، 2002): قسم مستويات الفهم القرائي إلى ما يلي:

***مستوى الفهم المباشر**، ويضم ما يلي:

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
- تحديد مرادف الكلمة.
- تحديد مضاد الكلمة.
- اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.
- تحديد أكثر من معنى للكلمة (المعنى المشترك)
- تحديد الفكرة العامة المحورية للنص.
- تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.
- تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص.
- إدراك الترتيب الزماني والمكاني.
- إدراك الترتيب حسب الأهمية.

*** مستوى الفهم النقدي:**

- التمييز بين الأفكار الثانوية والأساسية.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين ما لا يتصل به.
- التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة.
- تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.
- تحديد مدى مصداقية الكاتب.

- الحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها.

*** مستوى الفهم التذوقي:** ومن مهاراته:

- ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.

- إدراك القيمة الجمالية والدلالة الايحائية في الكلمات والتعبيرات.

- إدراك الحالة الشعورية والمزاجية من خلال النص.

- اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

*** مستوى الفهم الإبداعي:**

- إعادة ترتيب أحداث القصة، أو ترتيب شخصياتها صورة مبتكرة.

- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.

- التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.

- التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها.

- تحديد نهاية للقصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها.

- مسرحة النص المقروء وتمثيله **(الناقة وحافظ، 2002، ص ص. 215- 218).**

أما على سعد جاب الله (1997) فقد قسم الفهم في ضوء حجم المادة المقروءة في ثلاثة مستويات هي:

*** مستوى فهم الكلمة ويندرج تحته:**

- تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها.

- إدراك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة.

- القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة.

*** مستوى فهم الجملة ويندرج تحته:**

- تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.
- نقد ما تتضمنه الجملة من معنى.
- ربط الجملة بما يناسبها من معاني ونصوص متشابهة.
- إدراك العلاقات الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.
- القدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من أراء وأفكار.

*** مستوى فهم الفقرة ويندرج تحته:**

- وضع عنوان مناسب للفقرة.
- إدراك ما تهدف إليه الفقرة.
- إدراك الأفكار الأساسية في الفقرة.
- تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.
- إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية لم تذكر صراحة **(رانيا، 2007، ص. 52)**.

يتضح مما سبق أن هناك مستويات للفهم القرائي ويندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات التي تمثل هذا المستوى. ولا نقصد بذلك وضع حدود فاصلة تماما بين كل مستوى وبين المهارات التي تمثل كل مستوى. وإنما قصد بهذا التقسيم تسهيل مهمة المعلم وتحديد ما يناسب التلاميذ من مهارات للفهم القرائي. والبحث الحالي سوف يفيد من هذه التصنيفات في إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي (في مادة اللغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي).

7-العوامل المؤثرة على الفهم القرائي:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى تدني مستوى الفهم وهي:

7-1 خصائص القارئ: إن خصائص القارئ وقدراته ومهارته تؤثر على عملية الفهم بشكل كبير، وتتضمن هذه القدرات والمهارات، القدرات المعرفية مثل (الانتباه، التذكر، التحليل، التخيل، الاستنتاج)، والدافعية للقراءة (الغرض من القراءة، الاهتمام بالمحتوى الذي يجب قراءته، الكفاءة الذاتية للقارئ)، والأنماط المتنوعة من المعرفة (معرفة المفردات، المعرفة بالموضوع، المعرفة باستراتيجيات الفهم المحددة)، وهذه القدرات قابلة للتغير والتعديل، فقد تتغير قدرات القارئ عند البدء بالقراءة، فمثلا: قد يتزايد مجال المعرفة لهذا القارئ عند القراءة، وقد تتزايد الحصيلة اللغوية واللفظية، وقد تتغير العوامل الدافعية مثل (مفهوم الذات، اهتمامه بالموضوع)، وهناك مصدر آخر بالنسبة للتغير في قدرات القارئ ومعرفته وهي التعليمات التي يتلقاها القارئ، فعلى الرغم من أن هدف المعلمين قد يتركز حول تعليم المحتوى لمساعدة الطلاب على أن يصبحوا منظمين ذاتيا، إن القارئ الفعال هو الذي يوجد بين كلا الهدفين، ويدمجهم ضمن تدريبات الفهم، ويكون لديه فهم واضح للطالب، الذي يحتاج نمطا معينا من التعليم، بالنسبة لنوع معين من النصوص، ويقدم التعليم المناسب والملائم لكل طالب؛ من أجل تحقيق الأهداف القريبة والبعيدة الفهم **(snow, 2002, p. 13)**

7-2 نوع القراءة: إذ أن القراءة الجهرية تتطلب الفهم والاستيعاب والتفاعل مع المادة المقروءة، أما قراءة الاستماع فتتطلب فهم وإدراك ما يسمع.

7-3 فهم معنى النص: النص القرائي هو السياق الأكبر الذي يتكون من فقرات متعددة، تعالج الأفكار الرئيسية للنص وترتبط معا بعلاقات المعنى، وثمة تركيب خفي تشير إليه نهايات الفقرات وبدايتها بعكس العلاقة بين كل فقرة وأخرى، وأيضا تركيب ظاهري يتضح من خلال الأفكار الجزئية التي تنتهي بها فقرة لتمهد لفقرة وأخرى، وأيضا تركيب ظاهري يتضح من خلال الأفكار الجزئية التي تنتهي بها فقرة لتمهد لفقرة لاحقة، والسياق الكلي للنص، فإن هذا المعنى يتحدد في ضوء تنظيم هذه الكلمات والجمل والفقرات، وعلاقات التركيب التي تربطها سويان والمتعلقة أصلا بالنمط التنظيمي للنص سواء نص معلومات أو نص قصصي أو غيرها من أنماط النصوص.

4-7 خصائص المادة المقروءة: هذه الخصائص تتعلق بالربط بين مجموع الكلمات والمعنى الكلي لها، فربما تحمل الكلمة الواحدة أكثر من مدلول ويختلف هذا المدلول باختلاف موضعها في الجملة، ويكثر ذلك في التشبيهات والاستعارات والمجاز بشكل عام وليس المهم هو لفظ الكلمة بطريقة صحيحة، أحيانا ننطق كلمة باللغة الإنجليزية بطريقة صحيحة تماما لكننا نجهل معناها **(الحلاق، 2010، ص. 207).**

ويرى **(الزيات، 1998، ص. 464)** أنه يمكن استثارة وتنشيط الفهم القرائي من خلال التركيز على المبادئ الآتية:

1-**الفهم القرائي عملية معرفية:** يعتمد الفهم القرائي على ما يستحضره القارئ معرفياً خلال موقف القراءة؛ ويتضمن هذا المبدأ خبرات القارئ وخلفيته المعرفية والمعرفة المناسبة للتراكيب اللغوية التي يحتويها النص موضوع القراءة.

2-الفهم القرائي عملية لغوية: الفهم القرائي هو عملية الوصول إلى المعنى من خلال اللغة وبينما تتحرك العينان من اليمين إلى اليسار في قراءة النص العربي فإن العقل يتحرك بالتفكير دائرياً ومستعرضاً، وهناك أفكار معينة وكلمات معينة تحمل وتعالج حتى يتم استكمال عملية التفكير.

3-الفهم القرائي عملية تفكير: هناك علاقة وثيقة بين القراءة والتفكير، والقراءة نوع من حل المشكلات، ففي حل المشكلات يستخدم الفرد المفاهيم ويطور ويختبر الفروض ويعدل المفاهيم ويستنتج المعاني. ومن هنا يمكن القول أن القراءة نشاط ذهني موجه.

4-الفهم القرائي يتطلب تفاعلا نشطا مع النص: يجب أن يكون القارئ إيجابياً ونشطاً خلال القراءة ومتفاعلاً مع النص موضوع القراءة، ويتم ذلك من خلال تأليف وتوظيف خلفيته المعرفية في المعلومات الواردة في النص موضوع القراءة.

5-**الفهم القرائي يعتمد على الطلاقة الذهنية:** وتعني الطلاقة في القراءة، قدرة القارئ على التعرف على الكلمات بسرعة وقراءة الجمل والفقرات الطويلة بطريقة متصلة حتى يستكمل المعنى الكامن في الفقرات أو النصوص موضوع القراءة اعتماداً على الحضور الذهني للقارئ.

8- نماذج الفهم القرائي:

تعددت النماذج القرائية في الفهم، وهذا وفق النظريات التي تناولتها، وسنتعرض فيما يلي بالتفصيل إلى أهمها:

8-1- النموذج التصاعدي:

اقترح (**Gough, 1972**) النموذج التصاعدي (أسفل/ إلى أعلى) الذي يصور عملية القراءة كإجراء متسلسل، من حرف، إلى صوت، إلى كلمات، إلى معنى. يبدأ القارئ بالنصوص المكتوبة، حيث يستمد المعنى بطريقة خطية.

استنادا إلى هذا النموذج للفهم القرائي، فالقارئ ينتقل عبر مراحل متتالية حتى يتمكن من فهم النص المقروء: حروف/ أصوات (مستوى الحرف) إلى الكلمات (المستوى المعجمي) ثم الجمل أو (البنية العميقة) لفهم المعني (**Liu, 2010, p. 156**). فالاستراتيجيات التصاعدية هي الاستراتيجيات التي تتطلب أن يتعرف القارئ على تفاصيل النص والتي تنتظم لتطور فهم جديد حول موضوع النص (**Smith, 2006, p. 768**).

8-2- النموذج التنازلي:

لقد وجدت الدراسات أن القراءة ليست مجرد عملية فك الرموز، ومنه تم تطوير تفسير آخر لهذه العملية. فالقارئ يتوجب عليه أن يقرأ للمعنى من أجل فهم الكلمات ودمجها في جمل، مما يؤثر على فهم النص بأكمله. تركز المعالجة التنازلية (أعلى/ إلى أسفل) على إعادة بناء المعنى من تجارب القراء السابقة بدلا من فك رموز الكلمات من النصوص. أي أن القراءة مدفوعة بالمعنى وتمضي من الكل إلى الجزء (**Liu, 2010, p. 154**).

8-3- النموذج التفاعلي:

اقترح (**Rumelhart (1977**) النموذج التفاعلي الذي يقوم على دمج النموذجين التصاعدي والتنازلي معا لتحقيق الفهم في عملية القراءة، وقد طوره (**Stanovich (1980**). ويشير (**Block, 1992, p. 319**) إلى أن الباحثين أصبحوا يتقبلون فكرة أن المستويين يتفاعلان معا، فالجدل ما إذا كانت القراءة هي عملية تصاعدية أساسها اللغة أم عملية تنازلية أساسها المعرفة قد انتهى.

يقوم القراء **(Stanovich, 1980)** ببناء معان من النص باستخدام أدوات متعددة في نظام معالجة مواز تفاعلي للغاية. فالقراءة تفاعلية من ناحيتين: فمن ناحية هناك تفاعل بين القارئ بخبراته اللغوية ومعرفته السابقة والنص. ومن ناحية أخرى هناك معالجة متزامنة التفاعل بين العديد من المهارات التلقائية منخفضة المستوى ومهارات فهم استراتيجية عالية المستوى **(Liu, 2010, p. 154).**

ويتوصل القارئ إلى نهاية صحيحة فقط عندما يتكامل المخطط العقلي للنموذج التنازلي مع حقائق النموج التصاعدي **(Smith, 2006, p. 768).**

8-4- النموذج البنائي:

إقترح (1994) Graesser et al, هذا النموذج، حيث يشير (Graesser) إلى أن استراتيجيات الفهم القرائي تؤدي دورا بارزا في الإطار النظري للنموذج البنائي، فهي تقود محرك الفهم. يشمل النموذج ثلاثة افتراضات، وهي: افتراض أهداف القارئ الذي ينص على أن القارئ يهتم بمضمون النص الذي يوجه أهداف قراءته وافتراض الاتساق الذي ينص على أن القارئ يحاول بناء تمثيلات ذات مغزى متماسكة على المستوى المحلي والعالمي وافتراض التفسير الذي ينص على أن الفهم الجيد ينزع إلى توليد تفسيرات حول النص **(Graesser, 2007, p. 13).**

وفق هذا النموذج فاستراتيجيات الاتساق والتفسير، كما يرى (Graesser) تحدد المحتوى الذي يتم تشفيره، والاستنتاجات التي يتم توليدها، والوقت الذي يُقضى في معالجة مكونات النص.

8-5- نموذج البناء الإدماجي:

اقترح (1998) Kintsch هذا النموذج. يتم تحليل المعلومات ضمن أربعة مستويات، حيث تساهم فيه عمليات مختلفة تتفاعل مع المعرفة السابقة للقراء ومع أهدافهم لبناء نماذج عقلية أو نماذج تموقع " الرمز السطحي" و"أساس النص المقترح" أين يتم بناء تسلسل الأفكار مباشرة من كلمات وعبارات النص أثناء القراءة، والتي تمكّن القارئ من القيام بالاستنتاج وفهم معنى النص. و"نموذج التموقع" أين يتم دمج أساسيات النص مع المعرفة القبلية للقارئ لتشكيل تمثيل عقلي متماسك للنص. يرى (Kintsch) أن هذا المستوى يعدّ أكثرا تعقيدا، إذ يقتضي معالجة أعمق من المستويين السابقين، لأنه يتضمن معلومات من الذاكرة طويلة المدى لفهم النص وكونه أكثر ارتباطا بالمعنى. و"نوع النص"

وهو نوع الخطاب. يعدّ هذا النموذج النظري الأكثر شمولا للفهم القرائي، حيث تتم معالجة المعلومات استراتيجيا على مستويات مختلفة. فالجانب الأمامي للفهم يستند في تنشيط المعرفة من أسفل إلى أعلى (تصاعديا) في الذاكرة طويلة المدى على الإدخال النصي (مرحلة البناء) وعلى إدماج الأفكار النشطة في الذاكرة العاملة (مرحلة الإدماج) **(Graesser, 2007, pp. 11,12).**

9- طرق قياس الفهم القرائي:

هناك طرق مختلفة لقياس الفهم لا تختلف عن الطرق التي تستعمل في تقويم تحصيل الطلاب من حيث الأهمية:

- فحص أعمال الأطفال اليومية.

- استخدام الاختبارات التحريرية الموضوعية.

- المقابلات الفردية.

- ملاحظة سلوك الأطفال ملاحظة علمية منظمة أثناء العمل وأثناء الفراغ **(إبراهيم، 2013، ص. 38)**

ولكن المتتبع لهذه الطرق يلاحظ وجود عيوب، فيصعب مثلا قياس الفهم بدقة في الاختبارات التحريرية لأن عوامل الشخصية تؤثر على استجابات الأطفال وكذلك طريقة المقابلات الفردية تجعل الإنسان في موقف مصطنع، والاعتماد على ملاحظة سلوك الأطفال أثناء الفراغ أمر صعب لا يسهل توفير الظروف المواتية والوقت اللازم.

لذلك أورد (رونالد بيران) وسائل ذات أهمية لقياس الفهم القرائي عن طريق القراءة الصامتة هي تقديم مثيرات أو مواقف تتحدى تفكير الطفل من خلال جوانب اللغة الآتية:

- فهم معنى الكلمة.

- فهم معنى الجملة.

- فهم معنى الفقرة.

- إدراك العلاقات.

- إدراك المتعلقات اللغوية (**سعد، 2006، ص. 117**).

ملخص الفصل:

مما سبق، يعد الفهم عملية بنائية، فالنص عبارة عن لغة مكتوبة في سياق، يحوي رسالة، ومن ثم يجب على القارئ استخدام المعلومات الظاهرة والضمنية لفهم هذه الرسالة، كما يجب أيضا أن يتعلم استخلاص المعنى من خلال الجمل والتراكيب اللغوية في السياق، أما القراءة فينظر إليها على أنها مهارة ذات أهمية بالغة بالنسبة للقارئ، وبالتالي يعد الفهم القرائي هو الغاية من كل قراءة والهدف الذي يسعى كل معلم لتنميته بمستوياته المختلفة لدى تلاميذه في مختلف المراحل التعليمية، ومن ثم فالتلاميذ الذين يتصفون بضعف الفهم القرائي لا يمكنهم توظيف اللغة بسبب ضعفهم في القراءة، وبذلك ينخفض مستواهم في كافة المواد الدراسية ويؤدي ذلك إلى تسربهم من التعليم وانضمامهم إلى فئة الأميين، وهذا ما دفعنا للقيام بهذه الدراسة.

الفصل الثالث:

العلاقة بين الوظائف التنفيذية والفهم القرائي للنص المكتوب

تمهيد:

تتدخل الوظائف التنفيذية في معالجة العديد من المهارات المعقدة، من بينها الفهم القرائي الذي يعد عملية مركبة ومعقدة تتضمن عملية ربط المعلومات التي يكشف عنها النص المقروء بخبرات القارئ السابقة، فوصول القارئ للمعنى العام للنص يتطلب تدخل مجموعة من العمليات العقلية التي تعمل على معالجة المعلومات بفضل المراقبة التنفيذية. تم التطرق في هذا الفصل إلى علاقة الوظائف التنفيذية مع العمليات العقلية العليا، وكذا العمليات المعرفية المتدخلة في الفهم القرائي للنص المكتوب، وذكر أهمية الوظائف التنفيذية في التعلم، بالإضافة إلى التطور العصبي المعرفي للوظائف التنفيذية والفهم القرائي، وإبراز دور الوظائف التنفيذية في الفهم القرائي للنص المكتوب، تقديم بعض تدريبات للأطفال على مستوى الوظائف التنفيذية، وفي الأخير تم التطرق إلى الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

1- علاقة الوظائف التنفيذية مع العمليات العقلية العليا:

1-1- الذكاء العام:

لقد اهتمت الدراسات في هذا المجال بالربط بين الذكاء والوظيفة التنفيذية من خلال تأثير التلف الدماغي، وبالخاصة تلف الفصوص الجبهية على الأداء على اختبارات الذكاء واختبارات الوظيفة التنفيذية. وقد اتدل على ذلك من خلال حاب حجم الأداء على اختبارات هذه الوظيفة، والذي يعتبر الحد الفاصل بين الأسوياء والمرضى بالاضطرابات المخية، أكثر منها مجرد قياس لهذه الوظيفة في علاقتها ببعض المقاييس الخاصة بالنزعة المركزية.

لم تكشف اختبارات الذكاء التي طلبت على مرضى الفصوص الجبهية أي دليل على وجود خلل في الذكاء. وأكد توبر **(Teuber,1964)** ويلنر **(Milner,1964)**، وآخرين على التمادي النسبي للقدرات المقاسة بواسطة اختبارات الذكاء العامة. وبشكل عام قد يفقد الفرد جزء كبير من الفص الجبهي ويحقق ذكاء عادة. وفي دراسات حديثة وجد أن الأداء على الاختبارات الفرعية لبطارية اختبارات الذكاء لوكسلر ومنها سعة الأرقام، وترتيب الصور، ورسوم المكعبات، يضطرب مع اضطراب الفصوص الجبهية. والتناقض بين مفهوم أن الفص الجبهي يتحكم في أعلى أشكال السلوك الإنساني ونتائج عدم تأثير الأداء على الذكاء بعد العطب الجبهي هي نتيجة ما يتم قياسه. كما أن التغيرات

في المشاعر والاستجابات الانفعالية والشخصية وضبط السلوك الاجتماعي لا تقَيَّم باختبارات معرفية **(Gottfredson, 2004, p. 286-269)**.

1-2- الانتباه:

يشير كل من الانتباه والوظيفة التنفيذية إلى علاقات وظيفية بين الحدث البيئي والاستجابة وما يعقبها (البيئة- الاستجابة- تعاقب الاستجابة)، وتمثل العلاقة بين الوظيفة التنفيذية والانتباه علاقة الأعلى بالأدنى، حيث تمثل هنا الوظيفة التنفيذية المهيمن على عملية الانتباه (**Marly & Roberston, 1997)**

ولاحظ Fan (2003) أن للانتباه أربعة مكونات: بدء الاستجابة، والثبات عليها، وكف الاستجابة، والقدرة على الانتقال. كل منها تصف شكلا محددا عام لاتجابة موجودة أو رد فعل والذي قد يُتخذ في مواجهة حدث بيئي، وبالمقابل؛ قد تمثل هذه المكونات الأربعة نفسها الوظيفة التنفيذية ولكنها في هذه الحالة تشير إلى الأفعال التي يقوم بها الفرد لتعديل ما يترتب على الاستجابة البيئية المحتملة **(Fan 2003, p 354)**

1-3 الذاكرة:

ترتبط الوظيفة التنفيذية بالقدرة على تصحيح الأخطاء وتجنب ارتكابها وهو ما يتطلب تدخل الذاكرة العامة وذلك حتى يستطيع الفرد مراقبة الأداء، ومقارنة المعلومات المتوفرة لدى الفرد القديمة منها بالحديثة، واستبعاد غير المرغوب منها، وكف المعلومات التي تظهر بشكل آلي، وتحديد اللازم منها لأداء المهام الخاصة بالوظيفة التنفيذية **(Adleman et al, 2002, p65)**.

ويشير بعض الباحثين إلى أنه حتى يتم التخزين الفعّال للمعلومات، من الضروري التخطيط لكيف يتم استرجا ع هذه المعلومات، وبالنظر إلى الكمية الكبيرة من المعلومات المخزنة في الذاكرة، نجد أنه من المطالب المهمة وجود تخطيط معقول لتأمين تخزينها بشكل صحيح، نظرا لكون الفص الجبهي مسؤول عن التخطيط فليس من المعقول اقتراح أن هذه الوظيفة مرتبطة بشكل مباشر بالكيفية التي يتم ترميز الذكريات ، وتشير نتائج "Rocchetta" إلى أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب في الفص الجبهي يظهرون ضعفا في تنظيم المعلومات في فئات مما يؤدي إلى ضعف الاسترجاع، كما تقترح دراسات الفص الجبهي ومرضاه أن العمليات التنفيذية قد تتدخل في كل من مرحلتي الترميز

والاسترجاع من الذاكرة، ونعني بذلك أن اضطرابات الاستدعاء عند هؤلاء المرضى تعكس حمل التشغيل الكبير الواقع على الذاكرة لاختبار وتنفيذ خطوات وإجراءات الذاكرة الفعالة (**Elltman & Finch, 1997**).

وخلاصة لما سبق؛ فإن الوظائف التنفيذية لا تشير إلى عمليات معرفية أساسية كالإحساس، والإدراك، والنشاط الحركي، والانتباه وحتى الذاكرة وإنما هي وظيفة ذات خطوات متعددة تتدخل في تنفيذ العمليات الأولية السابق ذكرها، ويبدو مما سبق أنه في حالة ضعف إحدى هذه العلميات أو إصابتها بتلف ما، فإن هذه الوظيفة لا تستطيع أداء المطلوب منها في ظل هذه الوظيفة .بالإضافة إلى ما سبق فإن هذه الوظيفة لها عديد من الخطوات والأساليب التي يتم تطويرها وتنميتها عبر المراحل المختلفة من نمو الفرد، وفي حالة تعرقل هذا النمو أو اضطرابه لأي سبب من الأسباب فإن هذا قد يؤدي أيضاً إلى عجز

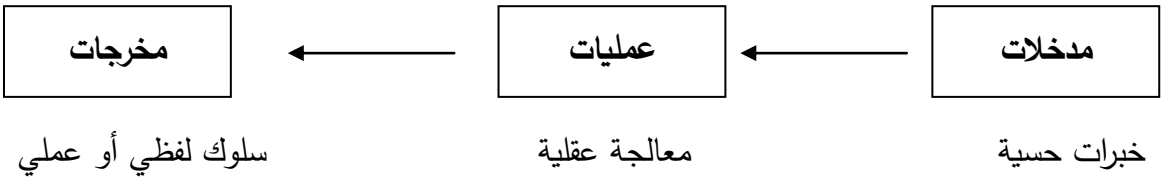
هذه الوظيفة عن القيام بما هو موكل إليها من مهام .بمعنى آخر فإن العلاقة بين هذه العمليات الأساسية وهذه الوظيفة علاقة تبادلية؛ أي علاقة تأثير وتأثر، كما تمثل هذه الوظيفة جزءاً لا يتجزأ من هذه العمليات الأولية واللازمة لاستمرارية التكيف والضبط والإنجاز طويل المدى واللازم للأداء في الحياة اليومية.

2-العمليات المعرفية المتدخلة في الفهم القرائي:

تعددت العمليات المتدخلة في الفهم القرائي للنص المكتوب باختلاف التخصصات، فنجد الجانب النفسي العصبي الذي ركز على التفسير العصبي والمناطق العصبية المسؤولة عن الفهم القرائي، والجانب النمائي الذي يتبنى الفروق في النمو لمهارات الفهم القرائي، والجانب السلوكي الذي يفسر الانخفاض الأكاديمي نتيجة تدني الدافعية، أو طرق التدريس غير ملائمة، وأخيرا الجانب المعرفي الذي يهتم بدراسة العمليات المعرفية التي تجري داخل العقل أثناء التعلم، فهو يفسر الصعوبات التي يواجهها التلميذ في اكتساب مختلف المهارات الأكاديمية كالقراءة إلى وجود خلل في أحد العمليات العقلية الخمسة: انتباه، الإدراك، الذاكرة ، تذكر وتكوين المفهوم، حل المشكلات **(سالم، 2012، ص33).**

وحسب طبيعة موضوع بحثنا، سنهتم بالجانب المعرفي، إذ تعد العمليات المعرفية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) نشاطات تحدث داخل المخ بناءا على ما تم استقباله عن طريق الحواس، ولا يستدل على خلل أي واحدة منها إلا عند حدوث استجابة الفرد، وسنعرض التسلسل لهذه العمليات أثناء حدوث

التعلم في الشكل الموالي:



الشكل رقم -7-: يوضح تسلسل عمليات التعلم

2-1- الانتباه:

يعتبر الانتباه بوابة التعلم، حيث تتطلب عملية التعلم تنشيط عمليتين: الانتقاء والاستمرارية والتيقظ، وتتعلق عملية الانتقاء بحصر وتركيز الانتباه على مثير الهدف من بين العديد من المثيرات هذا ما يسمى بالانتباه الانتقائي، الذي يعد أساسا لكفاءة الإدراك. أما الاستمرارية والتيقظ أو ما يسمى دوام الانتباه فتتعلق بمواصلة الانتباه للمثير لفترة كافية، وذلك للإلمام بمختلف عناصره واكتساب المعلومات اللازمة عنه، وتمييزها واختزالها وهو ما يسمى بالانتباه المتواصل أو طويل المدى **(إبراهيم، 2004)**.

يشير فتحي مصطفى الزيات أن عملية القراءة معقدة، حيث يتداخل فيها التمييز السمعي والتمييز البصري، والإغلاق السمعي والبصري، وربط أشكال الحروف (إدراك بصري) بمنطوقها (إدراك سمعي) ويرى البعض أن القراءة تمثل دائرة من الاستثارة والاستجابة، فيها كل لحظة إدراكية أثرها التتابعي من التمييز والإدراك للمعنى، وان الدراسات والبحوث أشارت إلى أن ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات معينة في المهارات الفنولوجية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة بين نطق الحروف وإدراكها كرموز **(الزيات، 1998)**.

وعليه فذوي صعوبات تعلم القراءة لديهم صعوبات في تركيز الانتباه على أصوات الحروف التي ينطقها، حيث يميل الأطفال إلى توجيه انتباههم على معاني الكلمات دون الاهتمام بادراك العلاقة بين الرمز والمعنى.

تشير الأبحاث أن العلاقة بين الانتباه والفهم القرائي تظهر من خلال بعض الأعراض التي تظهر على الأطفال الذين يعانون من نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، فهم أكثر عرضة لصعوبات

الفهم وهذا نتيجة تركيزهم على الرموز دون إدراك المعنى. ويختلف عنهم الأطفال ذوي قصور في الانتباه، فقد تكون الإصابة بخلل في الانتباه من أسباب صعوبات القراءة. إذ أشار علماء الأعصاب إلى أن اضطرابات الانتباه قد تسبب صعوبات قرائية، لعدم قدرتهم على متابعة المثيرات المعروضة، فهم ما يقرأ، أو يسمع **(سالم، 2012، ص33)**.

2-2- الإدراك:

يحتل الإدراك موقع مركزي ومحوري في اكتساب مهارة القراءة بصفة عامة والوصول إلى الفهم القرائي بصفة خاصة، فأي اضطراب يمس قدرات الإدراك يؤثر في عمل العمليات المعرفية مما ينتج صعوبات في التعلم، وتظهر اضطرابات الإدراك من خلال ثلاثة مظاهر وهي:

- الفشل المدرسي وضعف التحصيل الدراسي.
- الصعوبات في التآزر والأداء الحركي.
- الفشل في تكامل النظم الادراكية الحركية.

وبناءا على ذلك، يمكن تصنيفها إلى مايلي:

- صعوبات ينعكس أثرها على الأداء العقلي المعرفي.
- صعوبات ينعكس أثرها على الأداء الحركي المهاري.
- صعوبات ينعكس أثرها على الأداءات العقلية المعرفية والحركية المهارية المركبة **(نفس المرجع، ص65)**

إن الدراسات التي أجريت على اضطرابات الإدراك لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم إلى حدوث تداخل أو تشويش لديهم عند استقبالهم المعلومات أو المثيرات عن طريق احد الأنظمة، أو المثيرات التي يستقبلونها عن طريق وسيط أخر.مما يعكس انخفاضا ملحوظا في قدراتهم على تحمل هذا التداخل أو التشويش، وبالتالي يصعب على الأطفال استقبال المعلومات أو المثيرات وإحداث التكامل بين المدخلات فيصبح النظام الإدراكي لديهم مثقل**(محمد، 2002)**.

يشير Freeman وWalter أن ذوي صعوبات القراءة لديهم قصور على مستوى الإدراك والوعي بالتراكيب اللغوية، بحيث يكونون غير قادرين التمييز أو التجميع أو الفصل أو الوقوف على الحرف

وفق المعنى، إذ يؤدي فقدان الوعي النطقي إلى فقر الحصيلة اللغوية و فقدان الفهم القرائي الذي يمر بمراحل التمييز الإدراكي **(Freeman & Walter ,1991)**.

ويذكر السيد عبد الحميد سليمان السيد انه يبدو منطقيا أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين الإدراك البصري والقدرة على القراءة والفهم القرائي، إذ اعتبر أن الإدراك في اللغة ما هو إلا تأويل أو تفسير للمدركات الحسية، سواء كانت بصرية او سمعية وتحديد الفروق المميزة والفارقة بين المثيرات المستدخلة حسيا، وإضفاء دلالة مبدئية عليها تمهيدا لكي تمارس العمليات العقلية العليا عملها**(السيد، 2006)**.

2-3-الذاكرة العاملة:

تمثل الذاكرة العاملة عنصرا أساسي وفعال في نظام تجهيز ومعالجة المعلومات، فهي تختص بالمهام المعرفية ذات المستوى العالي أو الأكثر تعقيدا كالفهم القرائي والرياضيات. أما الذاكرة قصيرة المدى تلعب دورا هاما في المهام المعرفية ذات المستوى الأدنى أو الأقل تعقيدا كالتعرف على الكلمات المكتوبة والقراءة.

قام كل من Miller و Masson (1983) بدراسة العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي، حيث دلت النتائج على أن المفحوصين ذو مدى الذاكرة المنخفض كانوا يقرؤون ببطء في السياقات السهلة، ولكن البطء والتأني عندهم سطحي مقارنة بالمفحوصين ذو المدى المرتفع في الذاكرة العاملة.أما في الموضوعات ذات السياقات الصعبة فقد كان البطء والتأني في القراءة عند المفحوصين ذو مدى الذاكرة المنخفض أساسيا وجوهريا وليس سطحيا كما عند المفحوصين ذو مدى الذاكرة المرتفع **(محمد، 1995)**.

في حين أكد Mandlre (1985) أن الأفراد الذين يمتلكون قاعدة معرفية قوية تكون لديهم القدرة على إحداث التكامل المعرفي حول موضوعات مختلفة، كذلك يمكنهم إحداث العديد من الترابطات التي تنظم استراتيجيات واضحة وغير عشوائية، ويحدث هذا بطريقة آلية وبأقل قدر من الجهد من عمليات الذاكرة وتجهيز ومعالجة المعلومات، وهو ما يفتقرون إليه ذوي صعوبات التعلم ممن يعلنون من اضطرابات في الذاكرة **(شلبي، 2000. ص. 101)**.

وعليه قد تؤثر اضطرابات الذاكرة البصرية على القدرة على تذكر بعض الحروف والكلمات، وعلى ترتيب الحروف في الكلمة وترتيب الكلمات في الجملة، ومن ناحية أخرى فان اضطرابات الذاكرة السمعية قد تؤثر على القدرة على تذكر أصوات الحروف وعلى تجميع هذه الأصوات لتشكيل كلمات فيما بعد، فقد يقومون بتغيير ترتيب مقاطع الكلمة عندما يقرؤونها. فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة يجدون صعوبة في الانتقال إلى مستوى التجهيز ومعالجة المعلومات بسبب تركيز انتباههم على تمييز الكلمة واكتشاف حروفها، ومن ثم لم يتمكنوا من استثارة العمليات المعرفية ذات المستوى الأعلى، كالفهم القرائي وتمييز المعاني، والعلاقة القائمة بينهما **(محمد، 2006)**.

تأسيسا على ما سبق، نستخلص أن العمليات العقلية المعرفية تلعب دورا أساسي في القراءة بصفة عامة وفي الفهم القرائي بصفة خاصة، إذ يعبر الفهم القرائي على بنية عقلية سليمة، قوامها احتفاظ الفرد بمفردات غزيرة، ومعرفة جيدة وأفكار مرتبة، فأي اختلال يمس أحد هذه العمليات المعرفية ينتج صعوبات في تعلم مهارة القراءة، والشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل رقم-8-: يمثل المهارات المعرفية للفهم القرائي.

3-الوظائف التنفيذية والتعلم:

يشير مصطلح الوظائف التنفيذية، الذي قدمه "Luria " في نهاية الستينيات للقدرات التي تساعد على تنظيم الوظائف العقلية العليا، حيث تنشط عند تعرض الفرد لوضعيات جديدة حتى تساعده في التكيف مع المواقف الجديدة، وتطوير الاستراتيجيات لاتخاذ القرارات، وكل هذا يحدث بطريقة آلية. إذ تتفق العديد من الدراسات أن الدور الذي تلعبه الوظائف التنفيذية كالكف والتخطيط والمرونة الذهنية يساعد في تنمية اللغة المكتوبة وخاصة آليات القراءة **(Alteimer, 2008)** .

فالوظائف التنفيذية تشرف على جميع العمليات المعرفية وتحدد مستوى الكفاءة فيها، فهي تساهم في جميع أشكال التعلم الحياتية للطفل خاصة في مساره المدرسي. إذ ركزت العديد من الدراسات على

إبراز أهمية هذه الوظائف في مختلف المكتسبات المدرسية كالقراءة والكتابة والحساب، فعلى الطفل أن يتفاعل مع المنبهات والمثيرات الخارجية ويختارها للقيام بمختلف المهمات المطلوبة منه كالحفظ ،الاستنتاج، الفهم وإنشاء الروابط الدلالية من اجل إنتاج استجابة مناسبة **Mazeau & (Pouhet,2014).**

تلعب الوظائف التنفيذية دور هام وأساسي في تعلم القراءة، فقد أكدت الدراسات على وجود علاقة طردية بين تطور القراءة واليات الكف خاصة في مهام فك الترميز والتعرف على الكلمات المكتوبة، فقد توصل Alteimer إلى أن تنشيط العمليات المعرفية الخاصة بالكف والمرونة الذهنية والتسمية السريعة بالتناوب مرتبطة بالنتائج المدرسية والفروق الفردية بين الأطفال، وبالتالي فالفروق الفردية التي يمكن ملاحظتها تكمن في نوعية القراءة والسرعة أثناء القراءة **(Alteimer, 2008).**

نظرا لأهمية الوظائف التنفيذية في التعلم عامة وفي تنمية واكتساب القراءة والفهم القرائي خاصة، لابد من التعرف على مسار التطور العصبي المعرفي لمختلف الوظائف التنفيذية المتدخلة في عملية القراءة والفهم القرائي.

4- التطور العصبي المعرفي للوظائف التنفيذية والفهم القرائي:

تتدخل الوظائف التنفيذية في العديد من الأنشطة المعرفية كالانتباه والذاكرة واللغة الشفهية والمكتوبة، في هذا الجزء سنتطرق إلى التطور العصبي المعرفي للوظائف التنفيذية وبالتحديد وظيفة الانتباه التنفيذي ووظيفتي التخطيط والكف، والتطور العصبي المعرفي للغة المكتوبة وبالأخص الفهم القرائي باعتباره موضوع بحثنا الحالي.

4-1- التطور العصبي المعرفي للوظائف التنفيذية:

4-1-1- وظيفة الانتباه التنفيذي:

اهتم الباحثون في العلوم العصبية التطورية والمعرفية بالبحث في فهم العلاقة بين تطور المخ بعد الولادة وبين القدرات الإدراكية والمعرفية والاجتماعية عند الأطفال، ومن بين العمليات المعرفية التي استفادة بشكل كبير من دراسات حول التطور العصبي المعرفي نجد الانتباه بجميع أنواعه. ومن أهم أنواع الانتباه الانتباه التنفيذي، الذي يشير إلى قدرتنا على تنظيم استجاباتنا عند تداخل العديد من

الاستجابات، حيث يتطور في مرحلة مبكرة وبشكل سريع وخصوصا في المرحلة العمرية ما بين سنتين الى سبع سنوات من العمر **(Johnson, 2005).**

قدم Rueda (2005) دراسة وضحوا فيها عدة جوانب من الانتباه التنفيذي لدى الأطفال الصغار، حيث قاموا بجمع مقاييس حول نشاط المخ عند الأطفال ذو سن 4 و6 سنوات، تضمنت هذه المقاييس تقييمات سلوكية للانتباه التنفيذي والذكاء والطبعة الجينية للجنين، مسجلين بذلك نشاطا كهربائيا عند فروة الرأس والمتولدة من الوظيفة العصبية، فقد أظهرت النتائج أن الانتباه التنفيذي له مجال أو دورة تطورية ترتبط بالمكونات الجينية، فشبكة الانتباه التنفيذي لها مكون جيني كبير نسبيا بالمقارنة مع الجوانب الأكثر أهمية للانتباه كالتنبيه والاستجابة للمثيرات **(Rueda, 2005)**

أظهرت العديد من الدراسات بان الأطفال الأصغر سنا وخصوصا تحت سن 4 سنوات، يجدون صعوبات من أداء بعض المهمات التي تتضمن حل بعض أشكال الصراع الدافعي وبذلك يشغلون شبكة الانتباه التنفيذي، فالأداء في اختبار شبكة الانتباه (ANT) وهو اختبار يقيس ثلاثة وظائف انتباهية رئيسية، اثبت انه لا يتحسن بشكل بارز إلا بعد سن 7 سنوات، وقد فسروا ذلك بتبرير أن الأطفال بين 4 و 6 سنوات من العمر لا يزالون ينمون هذه القابيلة، فالتأثيرات التدريبية على الانتباه التنفيذي والتأثير الجيني الكبير عليه، تمكننا من دراسة التفاعل بين نوع المكون الجيني والتدريب في دراسة تطورية وتدريبية شاملة. **(Anderson, 2001, P 385)**

فتطور الانتباه التنفيذي يبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة المراهقة، ففي مرحلة الطفولة المبكرة التي تمتد ما بين سنتين حتى12 سنة تظهر سيطرة قدرات الكف و قدرات الذاكرة اللفظية والتخطيط الاستراتيجي، أما في مرحلة المراهقة فتصبح الأنظمة المختلفة للدماغ أكثر تكاملا، حيث ابتداء من سن 12الى 15 سنة تظهر سيطرة المرونة المعرفية فتصبح مهارات الانتباه التنفيذي في ذروتها مما تسمح سيطرته في معالجة المهمات العقلية المعقدة بالتوازي مع الذاكرة العاملة **(Deluca, 2008).**

4-1-2- وظيفة التخطيط:

أكدت الدراسات أن طبيعة التخطيط تتغير وفقا للنمو العصبي حيث تظهر صلابته عند الأطفال الأصغر سنا، لذا تم دراسة هذه الوظيفة لدى الأطفال الصغار من طرف Piaget (1976) ، حيث

قام باختبار الأطفال ذو سن 5 و6 سنوات في مشكل يتكون من ثلاثة أقراص، وقد لاحظ فشل الأطفال في المهمة وهذا راجع لصعوبة في فهم التعليمة، فالنجاح ممكن في المشكل الذي يحتوي على قرصين لكن بعدد من المحاولات وبدون وعي للاتصالات المنطقية. وعليه وصف بياجه أن التعلم لدى الأطفال يحدث عن طريق المحاولة والخطأ **(Costermans, 2001).**

وفي نفس الصدد اظهر كل من Bynes و Spitz (1977) أثناء اختبار الأطفال في مهمتين، الأولى تحتوي على قرصين أما الثانية فتحتوي على ثلاثة أقراص على عينة من أطفال يتراوح سنهم مابين 5 و6 سنوات، حيث لاحظ وان الأطفال تمكنوا من حل المشكلة التي تحتوي على قرصين بعد عدة محاولات لكنهم فشلوا في النجاح في حل المشكل الذي يحتوي على ثلاث أقراص، حيث استنتجوا أن الأطفال ما بين سن 5 و6 سنوات يجدون صعوبات في حل المشكلات البسيطة . بينما أكد كل من Klahr و Robinson (1981) أن حل المشكلات يتطور بشكل مبكر وسريع ابتداء من سن 4 و 6 سنوات، حيث قاما بتطبيق النسخة المعدلة TOH لحل المشكلات، والتي تتكون بدورها من ثلاثة أقراص لكن تم صياغتها على شكل قصة متكونة من ثلاثة قردة مختلفة المقاسات (الأب، الأم، الرضيع) يقفزون من شجرة إلى أخرى، يبدأ الطفل إعادة إنتاج الشكل المقترح انطلاقا من 6 مشكلات تستلزم القيام بتحركات يختلف عددها باختلاف المشكلة، فقد أقرت النتائج على أن الأطفال ذو4 و5 سنوات كان أدائهم اقل نسبيا من الأطفال ذو سن 6 و 7 سنوات. وعليه تم ملاحظة اثر السن في القيام بحل المشكلات التي تتطلب القيام بتنقلات، فقد أظهرت النتائج أن الأطفال ذو سن 4 و 5 سنوات يقومون بحل المشاكل التي تتطلب القيام بتنقلين (حركتين) في حين يظهر الأطفال ذو سن 6 و 7 سنوات تحسنا ملحوظا في أداء المهمة وصولا إلى النضج في سن 12 سنة (**Lussier & Flessas, 2009).**

سمحت النتائج المتحصل عليها في الاختبارات المطبقة على الأطفال في مختلف المهمات وفي مختلف الأعمار على الكشف عن مراحل واليات التخطيط والتوصل إلى مناطق النمو، فحسب نظرية فيقوتسكي إن المعطيات المقدمة غير كافية على مستوى التعليمات، فقد أشار أن التطور يكون بعد سن 3 سنوات والنضج يكون ابتداء من سن 8 سنوات .

وعليه فالأطفال في سن المبكر لا يتقنون استعمال استراتيجيات التخطيط وهذا راجع لعدم اكتمال نموها العصبي، فنلاحظ أن المحاولات تكون ما بين سن 3 الى 6 سنوات والنضج والإتقان يكون ابتداءا من سن 7 و 12 سنة **(Roy, 2007)**.

4-1-3- وظيفة الكف:

يعتبر الكف وظيفة آلية قاعدية تعمل على مستوى النشاط العصبي ليس فقط كظاهرة فيزيولوجية للخلايا العصبية، ولكن كوظيفة أثبتت تدخلها في مختلف المستويات النفس عصبية والمعرفية وحتى السلوكية. إذ يعد عامل مؤثر في النمو المعرفي فهو آلية متواجدة عند الطفل منذ المراحل الأولى من عمره، حيث يعد من أول الوظائف التنفيذية التي تنمو في المراحل العمرية المبكرة في حين تتراجع في المراحل المتقدمة.

يتمكن الرضيع عند سن 12 شهر من كف بعض السلوكات الآلية، حيث تتطور هذه الوظيفة ما بين سن 12 شهر و 3 سنوات، ويتواصل هذا النمو ليكون في أحسن أداءه ما بين 5 و7 سنوات. حيث لاحظ hiningua (2006) أن المهام التي تستدعي سرعة الكف تتحسن بمنحى تصاعدي حتى سن 15 سنة، وان الأطفال الأكبر سنا اقل إجابة للتداخلات وأكثر تحكما في صراعات الإجابات. في حين أثبتت دراسة Dempester (1993) أن مسار نمو مختلف أشكال وظيفة الكف تختلف فنمو وظيفة الكف الحركي لا يتوازى مع نمو الكف المعرفي (انتباه، ذاكرة، لغة)، فنضج آليات الكف السلوكي تكون قبل نضج آليات الكف المعرفي **(Mazeau, 2005, P. 200)**

4-2- التطور العصبي المعرفي للفهم القرائي :

ينقسم مخ الإنسان إلى نصفين، أيمن يهتم بالوظيفة اللغوية والتعرف على الكلمات المنطوقة والمكتوبة وإدراكها، وأيسر يهتم بالمهارات اللغوية والأنشطة المتصلة فيها، بما في ذلك عمليات التعبير والتفكير المنطقي والتحليل اللغوي وتصريف الأسماء ومراجعة الأهداف. وهناك مناطق أخرى في الدماغ تقوم بعمليات تحويلية تختص بوظيفتي التحدث والكتابة، وعند القراءة يركز الجانب الأيمن على مشاهدة الخط والتعرف على كلماته وأصواته لمحاولة فهمه. أما النصف الأيسر فيعمل على تفسير المعاني وتحليلها واستنتاج أفكارها **(عبد الله، 2015، ص. 178)**.

إن الفهم الشفهي للغة يشكل الأساس للفهم القرائي، فلا يستطيع الطفل بناء معاني الجمل والنصوص من دون فهم المفردات الأساسية والمعرفة الضمنية بالأشكال النحوية الضرورية لفهم التراكيب المستهدفة. تلعب الخلفية المعرفية والقدرات المنطقية كالمشابهة والاستنتاج، إضافة إلى قدرات ما وراء الإدراك والمعرفة ببنية النص ومدى الاهتمام والتركيز، أدوارا مهمة في الفهم القرائي. ففي المرحل الأولى لتعلم القراءة عندما تكون مهارات تمييز والتعرف على الكلمات غير فعالة، تكون قدراتهم على الفهم الشفهي للغة بالضررورة أفضل من قدرتهم على فهم النصوص المكتوبة **(عما يري، 2015، ص. 74)**.

إن تطور مهارات التعرف على الكلمات المكتوبة تساعد قدرات الانتباه والتركيز على فهم النصوص المكتوبة، إذ تعكس نظرية شال (1983) Chall المتعلقة بتطور القراءة هذا التغير في التركيز، إذ تميز بين مصطلحين " تعلم القراءة" و " القراءة للتعلم"، فقبل أن يكون الأطفال قراء فهم يتعلمون من الكتب التي تقرا لهم فلا يزال بمقدور الأطفال التعلم وهم في مرحلة تطوير قدراتهم في قراءة الكلمات. إذ يحتاج الأطفال تمييز وتعرف دقيق للأصوات والكلمات حتى يتمكنوا من قراءة نصوص أكثر تعقيدا، إضافة إلى التعرف السريع للمفردات، هناك جوانب أخرى من المعالجة اللغوية كتحديد الأدوار النحوية والدلالية التي يجب أن تكتسب في الوقت المحدد لها **(Oakhill & Cain, 2007)**.

تلعب العمليات المعرفية واللغوية دورا أساسيا في قدرة الفرد على دمج الأفكار ضمن الجمل وتوظيفها ضمن الفقرات ووحدات الخطاب الأوسع، إذ تزداد قدرات الأطفال في فهم النصوص عندما يصبحون أكثر فطنة ببنية ووظيفة محددتين لأنواع مختلفة من النصوص Kintsch (1998). فعندما يلتحق الأطفال بالمدرسة، تكون خبراتهم بالأنواع المختلفة للخطاب محدودة ، ففي المدرسة يتعرض الأطفال تدريجيا إلى المواضيع مختلفة التي تزداد تعقيدا مع تقدم الطفل في السن مما تتطلب معالجات عبر مختلف العمليات المعرفية الدنيا والعليا. حيث أكد بياجيه على أن قدرات الطفل على فهم النصوص تنضج ابتداء من سن 8 سنوات حتى سن الرشد **(عما يري، 2015، ص75)**.

بناءا على ما سبق، نلاحظ أن نمو مهارات الفهم القرائي مرتبط بنو الوظائف التنفيذية، حيث أكدت الدراسات على أن الطفل ابتداء من سن 8 سنوات تنضج مهارات الفهم القرائي لديه ويستطيع التحكم فيها. كما أشارت الدراسات إلى أن تطور الوظائف التنفيذية يظهر أكثر تحكما وتطورا عند

الأطفال ابتداء من سن 8 سنوات. ومنه نستنتج أن للوظائف التنفيذية دور أساسي في الفهم القرائي للنص المكتوب، هذا ما سنتطرق عليه في العنصر الموالي.

5- دور الوظائف التنفيذية في الفهم القرائي للنص المكتوب:

يعتقد Flessas" أن الوظائف التنفيذية هي مهارات خاصة للدماغ، والنشاطات التي تستدعيها شائعة جدا خلال فترة التمدرس. قد تؤثر الوظائف التنفيذية على التلميذ في تحقيق المهمات المدرسية، ولحل المشكلات وأيضا في تكيفه مع متطلبات المحيط المدرسي، وبطريقة أو أخرى على قدراته الفكرية الأخرى.

بغض النظر عن مستوى الصف، فقد لاحظ الباحثين بعض الصعوبات التعليمية والسلوكية مرتبطة بالاختلال الوظيفي التنفيذي لدى التلاميذ، حيث **يتميز** هؤلاء التلاميذ بـ:

- عجز في المبادرة بسبب العجز على التخطيط، والتي يمكن أن تختلط مع عدم وجود الحافز والكسل.
- الاستعمال السيء للمعلومات وعدم فعالية الذاكرة العاملة، وقد يتزامن أو يختلط مع مشكل في الانتباه.
- عجز في المرونة المعرفية، قد تختلط مع وجود العناد.
- عجز في الكف، يظهر من خلال عدم القدرة على ضبط أفعاله وفي مراقبة نفسه وأفكاره **.(Flessas, 2001,P 20)**

تأسيسا على ما سبق، نستنتج أن للوظائف التنفيذية دور كبير وهام في تعلم مهارة القراءة عامة والفهم القرائي خاصة، وعليه سنتطرق إلى إبراز دور كل من وظيفة الانتباه التنفيذي ووظيفتي التخطيط والكف في الفهم القرائي وتدعيمها بالدراسات السابقة فيما يلي:

5-1- دور الانتباه التنفيذي والكف في الفهم القرائي:

اعتبر العديد من الباحثين أن الانتباه التنفيذي ووظيفة الكف من أول الوظائف التي تنمو وبالتالي تؤثر في المراكز العصبية للتطور المعرفي للطفل، فكشفت الدراسات الحديثة عن وجود ارتباط بين التطور الوظيفي للانتباه التنفيذي والكف والمرونة الذهنية وتطور اللغة المكتوبة واليات القراءة.

اقترح Altemeier مستويين من المعالجة في اللغة المكتوبة، حيث تعمل بالتوازي بفضل المراقبة التنفيذية، المستوى الأول وهو التعرف على الكلمات المكتوبة، والذي يشمل فك الترميز والتعرف البصري على الفونيمات إذ يعد من المهارات الأساسية التي تتحكم في حدوثها وظيفة الانتباه التنفيذي ووظيفة الكف حيث يعمل الانتباه التنفيذي على اختيار وانتقاء الأصوات، في حين يقوم الكف بالربط بين الأصوات والانتقال من صوت إلى آخر ومن كلمة إلى أخرى عن طريق كف الأصوات المشتتة. فأثناء القراءة يمكن أن تنشط معلومات وأصوات غير مناسبة كالأشكال الخاطئة، وتنشيط المعاني غير المتطابقة للكلمات الغامضة تلقائيا، فوظيفة الكف هو منع المعلومات الغير مرغوب فيها من التنشيط. أما المستوى الثاني وهو الفهم القرائي، والذي يشمل في فك الترميز الفونولوجي للكلمات، حيث يعتبر من المهارات العالية المستوى والتي يتم معالجتها عبر وظيفة التخطيط **(Altemeier,2008)** وسوف نبرز دوره في العنصر الموالي.

5-2- دور التخطيط في الفهم القرائي:

لقد تمت دراسة دور التخطيط في الفهم القرائي بشكل مكثف من طرف العديد من الباحثين من بينهم(1998) Anderson (1994) & Kintsch فقد اهتموا بدراسة المخططات باعتبارها مجموعة من الحقائق أو المعلومات المنظمة هرميا التي تصف ما هو معروف بشكل عام عن النص أو الحدث أو المشهد **(Sprenger, 1996).** فمعرفة القارئ بالمخططات تجعله قادر على التصرف بشكل مناسب في المواقف المعروفة، فعندما يطبق معلومات التخطيط على النص الشفهي أو الكتابي، يجعله يتمكن من الاستنتاج الضروري لفهم النص ويتمكن من قراءة ما بين السطور. إن القدرة على بناء استنتاجات أمر أساسي لتعلم القراءة والكتابة الديناميكية، فبرغم من أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات في فهم النص لديهم مهارات تحليلية مناسبة، هم أقل قدرة من القراء الجيدين في الإجابة عن جميع أسئلة النص، فهم يواجهون صعوبة محددة في الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب منهم الاستنتاج. يمكن أن يرجع هذا العجز في الاستنتاج إلى نقص المعرفة التخطيطية ودمجها مع النص بسبب محدودية المعالجة أو ربما لا يدركون أن الاستنتاج أمر ضروري **(عمايرى، 2015، 260).**

تفترض النظرية المخططات العقلية أن الفهم القرائي ليس حفظا عن ظهر قلب وإنما هو عملية يستخدم فيها القارئ المعرفية الموجودة بالفعل في مخططاته المعرفية، وترجمة النص، بهدف

الحصول على المعنى وتفسيره وانه إذا ما استطاع القارئ فك شفرة الكلمات بدقة وطلاقة فان النتيجة الآلية المترتبة على ذلك هي الفهم **(إسماعيل الصاوي، 2009 ، ص187)**.

6- تدريبات للأطفال على مستوى الوظائف التنفيذية :

أشارت الباحثة " Diamonda" إلى مجموعة من النقاط تخص أهمية وكيفية تدريب الوظائف التنفيذية على النحو التالي:

- توجيه نشاطات مخصصة للأطفال ذوي نفس الأداء التنفيذي يساعد في تقليص من الفروق الاجتماعية من خلال منح هؤلاء فرص أكبر في التمدرس والتكييف المدرسي.
- لا بد من استغلال كل النشاطات التي تستدعي عمل وتكامل الوظائف التنفيذية، بمعنى آخر لا بد من تمرين الترابط بين مختلف الوظائف التنفيذية وليس التعامل معها كوحدات مستقلة.
- العمل على رفع مستوى تعقيد النشاط بشكل تدريجي مع مراعاة قدرات الأطفال الفعلية، كون النشاطات السهلة أو الصعبة قد تولد لدى الطفل نوع من الملل والانصراف عن النشاط.
- المواظبة على تقديم النشاطات بشكل مركز ومكثف لتنشيط الوظائف التنفيذية مع تحديد الحجم الساعي الكافي لتحقيق هذا الهدف.
- لا يتحدد تمرين الوظائف التنفيذية بسن معين إذ يمكن تدريبها طوال الحياة، عند الأطفال ذوي السن المبكر والمسنين.
- إزدواجية اللغة بشكل مبكر (منذ الرضاعة)، يساعد في تطوير الوظائف التنفيذية والمحافظة عليها في السن المتقدم بشكل ينعكس على سرعة معالجة المعلومة.
- استعمال برامج معلوماتية متخصصة مثل: Cog Med يساعد في تطوير الوظائف التنفيذية.
- استعمال الألعاب الإلكترونية مع تنويع المحتوى يساعد على تمرين الوظائف التنفيذية.
- إدماج القدرة على تغيير النشاط والتفكير بطرق مختلفة اتجاه موقف واحد في سياق التأطير الدراسي للطفل.
- إدماج النشاطات الرياضية كوسيلة مكملة لتمرين الوظائف التنفيذية.
- استغلال بعض برامج التربوية المتخصصة مثلCSRP (Chicago School Rediness Project) التي تدمج تمرين الوظائف التنفيذية كأحد محاور النشاطات التحضيرية **(Roy, 2021)**

7- الدراسات السابقة:

توجد العديد من الدّارسات التي تناولت الوظائف التنفيذية وموضوع الفهم القرائي، فنجد منها من ركزت على دراسة تطور ونمو وتقييم الوظائف التنفيذية عند الطفل ومنها من ركزت على دراسة تقييم مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال وتنميتها باستعمال مختلف الاستراتيجيات، ومنها من تناولت دراسة العلاقة بينهما.

ونظرا لأن موضوع بحثنا هو دراسة العلاقة بين الوظائف التنفيذية والفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. قمنا بجمع الدراسات حول هذا الموضوع وقد تناولها على النحو الآتي:

7-1- دراسات حول الوظائف التنفيذية:

- **دراسة كارلسون وموسيس (CARLSON ET MORSES ،2001):**

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين الفروق الفردية في السيطرة كفية (CONTROL INHIBITORY) والذي تعد المكون الرئيسي في الوظيفة التنفيذية وأداء الطفل في نظرية العقل، تألفت عينة الدراسة من 107 طفل دون سن المدرسة، وعلى امتداد جلستين، أعطي الأطفال في سن 3-4 سنوات بطارية متعددة المهام لقياس السيطرة الكفية ونظرية العقل، وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

- وجود علاقة قوية بين السيطرة الكفية وتطور نظرية العقل.
- يؤثر الجنس والعمر والقابلية اللغوية في مهام السيطرة الكفية ومهام نظرية العقل.
- هناك علاقة قوية بين المهام الكفية التي تتطلب استجابة جديدة في مواجهة الاستجابة الفاعلة وتلك التي تتطلب تأخرا في الاستجابة الفاعلية وبين نظرية العقل.

- **دراسة ريجلاند وآخرين (rechland et al ،2004)**

بعنوان: الكف المعرفي واللعبء على الذاكرة العاملة في تطور الانتباه التنفيذي، هدفت الدراسة الكشف عن دور المعرفة بالمجال، والكف المعرفي الكف عن التشتت الإدراكي) والعبء والذاكرة العاملة في تطور الانتباه التنفيذي لدى الأطفال، شارك في هذه الدراسة (68 تلميذا) وطالبا بسن (11-14) سنة في المدارس الابتدائية والمتوسطة في مناطق نيويورك ولوس أنجولس.

استعملت أداة ريجلاند الصورية (Rechland picture Analogies or RPA) التي تألفت من 20 زوجا من الصور الأساسية والمستهدفة التي تصف فيها الأشياء في أزواج الصور، منها الأفعال حركية علائقية من النمط الذي تم تعلمه في وقت مبكر من اكتساب الأطفال المفردات اللغوية، وقد كانت العلاقات أفعالا حركية ذات أفعال مألوفة إدراكيا (يقبل، ويطارد ويطعم) وقد شاهد المشتركون على صفحة واحدة الصورتين في المجموعة، وقد أشار سهم على الشيء الأساس على الصورة العلوية، وطلب من المشترك اختيار الشيء المقابل في الصورة السفلية.

على سبيل المثال الصورة العلوية تمثل كلب يطارد قطة وهي تطارد فأرا، والصورة السفلية تمثل امرأة تطارد ولدا، وولد يطارد فتاة، فلو أشار السهم للقطة فستكون الاستجابة العلائقية الصحيحة الولد في الصورة السفلية، وقد تم بناء خمس صيغ صحيحة لكل مجموعة صورية من أجل التلاعب بمتغيرين، وكان المتغير الأول وجود مشتت إدراكي أو غيابه في الصورة المستهدفة المحددة من خلال التشابه القوي للسمات لشيء في الصورة الأساسية، وكان مشتت السمات إما مزاوجة متطابقة إلى شيء في الصورة الأساسية، أو كان الشيء نفسه ولكن بموقع مختلف قليلا، وكان المتغير الثاني هو عدد العلاقات، فقد تكون علاقة واحدة أو علاقتين، يطلب من المشتركين معالجتها في آن واحد معا لاختيار الشيء الهدف، طبقت المهمة على المشتركين تحريريا، فقد زود أفراد الدراسة جميعهم بمشكلتين بوصفها عينة واحدة فيها علاقة، والأخرى فيها علاقتان، وقد كانت التعليمات على النحو التالي:

ثمة نمط معين موجود في الصورة العلوية وفي الصورة السفلية ومهمة الطفل إيجاده، ووجد الطفل بأن الشيء في الصورة العلوية سيؤثر عليهم وأن عليهم أن يشيروا أو يرسموا سهما للشيء المقابل في الصورة السفلية، وقد طلب من الأطفال بالنسبة لمشكلات العينة أن يشيروا إلى الإجابة الصحيحة، ومن ثم زودوا بتغذية راجحة، لقد تكررت التغذية الراجحة حتى أعطوا الإجابة الصحيحة.

وأظهرت استعمال تحليل التباين أثرا للعمر، وتشتت الانتباه، وتعقد العلاقات في الانتباه التنفيذي لدى الأطفال، وتبرهن هذه النتائج على أن مهمة المتشابهات الصورية لرجلاند (RPA) مهمة حساسة للعمر، وأن التلاعبات الصورية كانت فعالة في خلق تشتت الانتباه وازدياد العبء على الذاكرة العاملة، وأن هذه القيود تعيق بصورة فعالة من أداء الانتباه التنفيذي لدى الأطفال، إن التشتت الإدراكي قد يكون قيدا أساسيا على تنفيذ المهمة لدى الأطفال، وإن العلاقة قيد ثانوي، وتشير النتائج

إلى حدوث تفاعل في تطور الانتباه التنفيذي لدى الأطفال مع الزيادات الحاصلة في قابلية الذاكرة العاملة والسيطرة على الكف **(RICHLAND,2009)**

- **دراسة هارس وآخرون (Harris et al ،2003):**

استهدفت هذه الدراسة إلى تعرف الفروق الفردية في مهارات الأطفال في مهمات الوظيفية التنفيذية على وفق ثلاث شبكات للانتباه، التوجه orienting، واليقظة alerting ، التنفيذ executive.

فالشبكة التنفيذية هي شبكة السيطرة على الانتباه المطلوبة لحل الصراع المعرفي وقد تكون مهمة بشكل خاص لمهمات الوظيفة التنفيذية، تكونت عينة الدراسة من 78 طفلا بمتوسط عمري مقداره 65.88 شهرا من خلفيات أسرية متدينة الدخل، وقد قوم الأطفال على مهام الانتباه المعروضة على جهاز حاسوب مصممة لتحديد الشبكات الانتباهية وقيمت الوظيفة التنفيذية باستعمال اختبار فرعي من اختبار كوفمان للذكاء وهو عبارة عن مصفوفات وباستعمال معامل الانحدار الهرمي بضبط القدرة المعرفية فقد كان الأنموذج الكلي دالا، وقد كانت للوظيفة التنفيذية دلالة إحصائية في مهمة التشابه، وتقترح نتائج الدراسة أن من الوظيفة التنفيذية عالية الرتبة في أداء للوظائف المعرفية أن تكون عاملا وقائيا في بيئة تطرح لأفرادها مخاطر عالية تؤثر في ذكائهم وأدائهم ومن ثم تحصيلهم الدراسي.

- **دراسة كارسلون وآخرون (carslon et al, 2004) :**

حول العلاقة بين الفروق الفردية في الوظيفة التنفيذية ونظرية العقل من خلال تحقيق في السيطرة الكفية والقدرة على التخطيط كمكونين أساسيين في الوظيفة التنفيذية، تألفت عينة الدراسة من (49)طفلا دون سن المدرسة، وبعمر تراوح بين 3-4 سنوات أعطي للأطفال أداتين لقياس نظرية العقل المظهر الحقيقي ومهمة الاعتقاد الخاطئ وثلاثة اختبارات لقياس السيطرة الكفية، وثلاثة اختبارات لقياس القدرة على التخطيط وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

- وجود علاقة قوية بين السيطرة الكفية وتطور نظرية العقل.
- يؤثر الجنس والعمر والقابلية اللغوية والتخطيط في مهام السيطرة الكفية ومهام نظرية العقل.
- لم يؤثر أي اختلاف بين القدرة على التخطيط ونظرية العقل.

- تزيد نتاج هذه الدراسة من فهم الطبيعية الدقيقة لعلاقة الوظيفة التنفيذية بنظرية العقل خلال الطفولة المبكرة.

- **دراسة فلاين (flynn, 2005):**

استهدفت الدراسة التحقق من دور السيطرة الكفية في فهم الاعتقاد الخاطئ، وقد فحص 28 طفلا في دراسة تجريبية، وطبقت عليهم بطارية لفهم الاعتقاد الخاطئ وأخرى للسيطرة الكفية كل 04 أسابيع وعلى 06 مراحل من الفحص. وقسم الأطفال على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع 14 طفلا لكل منها قدمت البطارية للمجموعة الضابطة في الطور الأول والأخير فقط، وبتحليل نتائج التطبيق على المجموعتين وباستعمال تحليل الانحدار، ظهرت النتائج الآتية:

- تنبأ السيطرة الكفية المبكرة بفهم الاعتقاد الخاطئ مستقبلا (تطور نظرية العقل).
- لا يتنبأ فهم الاعتقاد الخاطئ المبكر بسيطرة كفية لاحقة.
- كانت لدى غالبية الأطفال سيطرة كفية جيدة قبل تطوير فهم جيد الاعتقاد الخاطئ.

عززت أنماط الأداء الفردي للأطفال من هذا التسلسل التطوري.

- **دراسة أرديلا وآخرون (Ardila et al 2005):**

استهدفت هذه الدراسة تعرف أثر تعليم الوالدين على تطوير الوظيفة التنفيذية لدى الأطفال ونوع المدرسة التي يذهب إليها الأطفال (المدارس العامة، الخاصة) وأجريت الدراسة على عينة بلغت 622 من الأطفال والمراهقين، موزعين إلى 276 ذكرا و 346 أنثى تراوحت أعمارهم بين 5–14 سنة، اختيروا من مناطق محددة من ولاية كولومبيا وولاية ميكسيكو، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت 8 اختبارات لقياس الوظيفة التنفيذية، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- هناك أثر مهم لنوع العمر على نتائج الاختبار.
- أثر مهم لنوع المدرسة التي يذهب إليها الأطفال والمراهقون.
- الارتباطات أهمية كبيرة بين أداء الأطفال على الاختبارات وبين مستوى التعليم الوالدين.
- تشير النتائج الدراسة إلى أن الفهم من تأثير عناصر البيئة يؤثر على تطوير الوظيفة التنفيذية في المستقبل.

- **دراسة زيلازوا وآخرون (zelazo ،2005):**

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الوظيفية التنفيذية لدى أطفال ما قبل المدرسة، والتغيرات التطورية المرتبطة بالعمر والفروق الفردية، تكونت العينة من (106) طفل تراوحت أعمارهم بين 3-5 سنوات، وبعد انسحاب 8 أطفال من العينة الأصلية بلغ المجموع الكلي 98 طفلا، ولتحقيق أهداف الدراسة استعملت ثلاث اختبارات هي مهمة تصنيف بطاقة التغيير البعدي (DCCS) واختبار تنظيم الذات واختبار أوراق اللعب للأطفال. أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- يرتبط العمر بعلاقة قوية بالتحسن في أداء الأطفال على اختبارات الوظيفة التنفيذية.
- تتطور الوظيفة التنفيذية بسرعة خلال السنوات الأولى لدخول المدرسة خلال هذه الفترة تكون المناطق الجبهية كاملة وتمر بنمو كبير.
- اظهرت تغيرات تطورية في أداء الأطفال على اختبار الـ DCCS بين عمر 4-58 سنوات.

- **دراسة مولر وآخرون (Muller et al ،2005) :**

هدفت هذه الدراسة تعرف العلاقة التطورية بين الوظيفة التنفيذية وفهم الأطفال للاعتقاد الخاطئ، تكونت العينة من 69 طفلا تراوحت أعمارهم بين 3-5 سنوات. ولتحقيق أهداف الدراسة استعملت مهمة تصنيف البطاقة ذات البعدي ومهمة الصور الكاذبة. أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- إن فهم الأطفال للمعتقد الخاطئ يعكس الفهم العام من التمثيل، والتفكير السلبي، والقدرة على استعمال قواعد ذات تنظيم عال.
- ترتبط الوظيفة التنفيذية والاعتقاد الخاطئ ارتباطا وثيقا.
- الأطفال بعمر3 سنوات أعطوا إجابات سلبية كاذبة، في حين أعطى الأطفال بعمر 4-5 سنوات إجابات سلبية حقيقية على مهمة الصور الكاذبة.
- الأطفال بعمر 3 سنوات لم يستطيعوا فرز البطاقات على مهمة DCCS أما الأطفال بعمر 4-5 سنوات فقط استطاعوا فرز بطاقات بصورة صحيحة وهذا يدل على تطور الوظيفة التنفيذية بالتقدم بالعمر.

- **دراسة القيسي والعزاوي 2008:**

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مراحل تطور الكف المعرفي لدى الأطفال، تألفت عينة الدراسة من (120طفلا) من مدارس مدينة بغداد، تراوحت أعمارهم بين 6-8-10سنوات، وقد تم اختيار عينة من الراشدين بواقع 40 طالب وطالبة بعمر 21 من كلية التربية/ ابن رشد في جامعة بغداد لغرض المقارنة بين إجابات الأطفال معهم، وتعرف العمر الذي يصبح كف الأطفال قريبا أو مشابها لكف الراشدين، وباعتماد اختبار الكف المعرفي الذي ضم 3 ظروف تجريبية هي (تذكر الكل) و(أنسى الكل) و(تذكر فقط) قدمت قائمتي كلمات للعينة بواقع (14) كلمة هدفت وأسفرت النتائج عن ما يلي:

- القدرة على الكف المعرفي تتحسن عبر سنوات المدرسة ولا تنضج إلا بحلول عمر 10 سنوات، وبذلك يتخذ الكف مسارا تطوريا عبر الأعمار (6-8-10) سنوات.
- الأطفال الذكور أكثر قدرة على الكف مقارنة بالأطفال الإناث.
- الأطفال أقل قدرة من الراشدين في درجة الكف المعرفي ولكنها تقترب من نمط الراشدين بتقدم العمر.

*** دراسة أدينزاتوا وآخرون (Adenzato et al 2010) :**

استهدفت هذه الدراسة تعرف العلاقة الارتباطية بين الوظيفة التنفيذية ونظرية العقل عالي الرتبة، تكونت العينة من (160) من الأطفال والمراهقين والراشدين، ولتحقيق أهداف الدراسة استعملت اختبارات لقياس الوظيفة التنفيذية ونظرية العقل عالي الرتبة، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- ترتبط الوظيفة التنفيذية بعلاقة قوية بنظرية العقل عالي الرتبة.
- تتطور الوظيفة التنفيذية بالتقدم بالعمر، وتواصل النضج إلى مرحلة المراهقة.

- **دراسة كوهين وآخرون (cohen et al 2010):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف تطور الوظيفة التنفيذية خلال الانتقال إلى المرحلة المراهقة، تكونت العينة من 102 طفل تراوحت أعمارهم بين 8-15 سنة ولتحقيق أهداف الدراسة استعملت مهام لقياس الوظيفة التنفيذية، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- تتطور الوظيفة التنفيذية بالتقدم بالعمر في جميع مهام المستعملة لقياسها
- الأداء الضعيف من قبل المراهقين في بعض مهام الوظيفة التنفيذية له أثر على السلوك المحفوف بالمخاطر في كثير من الأحيان خلال فترة المراهقة.

- **دراسة زيلالوا وآخرون (zelalo et al,2011):**

هدفت الدراسة إلى التعرف الفروق الفردية في تطور الوظيفة التنفيذية والتدريب على مهام نظرية العقل في مرحلة ما قبل المدرسة، تكونت العينة من 24 طفلا تراوحت أعمارهم بين 4-5-3 سنوات، ولتحقيق أهداف الدراسة استعملت بطارية لقياس الوظيفة التنفيذية ومهام قياس الاعتقاد الخاطئ في نظرية العقل، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- إن الفروق الفردية في أداء الطفل على بطارية الوظيفة التنفيذية يتحسن بقوة وباستمرار وقدرتهم على شرح شكل مناسب لسلوك الاعتقاد الخاطئ سواء أثناء فترة التدريب أو بعهدها.
- إن الأداء على مهام الوظيفة التنفيذية يعزز التطورات في نظرية العقل من خلال تسهيل القدرة على التفكير مليا والتعلم من الخبرات ذات الصلة.

- **دراسة ستيفانوا وفاليري(steivano et valeri2013) :**

استهدفت هذه الدراسة التعرف على تطور الوظيفة التنفيذية في الطفولة المبكرة، فضلا عن تعرف العلاقة بين مكونها (الكف، التنظيم الذاتي، الذاكرة العاملة) تكونت العينة من 40 طفلا تراوحت أعمارهم بين 4-5 سنوات ولتحقيق أهداف الدراسة استعملت مهام لقياس الوظيفة التنفيذية وقد أظهرت النتائج التالية:

- تتطور الوظيفة التنفيذية بعمر (4-5) سنوات ويتواصل التحسن بدخول الأطفال للمدرسة بواسطة معلمين منتظمين إعطاء تدريب وتدعيم في صفوف منتظمة ومن غير وسائل تدريب مكلفة.
- استقلال مهام الوظيفة التنفيذية عن المعرفة العامة ومستوى الذكاء.
- وجود علاقة قوية بين مكونات الوظيفة التنفيذية وبصورة خاصة مكون الكف والتنظيم الذاتي وهذه العلاقة دعمت الأدلة في أن الوظيفة التنفيذية تتطور في الطفولة المبكرة.

- **دراسة بوريزا وآخرون (Pureza et al ،2013) :**

استهدفت هذه الدراسة تعرف الفروق الفردية في تطور الوظيفة التنفيذية في الطفولة المتأخرة، تكونت العينة من (90طفلا) تراوحت أعمارهم بين (6–12) سنة، ولتحقيق أهداف الدراسة استعملت مهام لقياس الوظيفة التنفيذية، واستعمال تحليل التباين لمقارنة الدرجات بين مجموعات وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- كان للعمر تأثير هام في جميع درجات الأطفال على مهام الوظيفة التنفيذية ولصالح العمر الأصغر من بين المجموعات.
- هناك تطور ملحوظ للوظيفة التنفيذية بين عمر (6–7) و(8–10) سنوات.
- تشير النتائج إلى تطور جميع مكونات الوظيفة التنفيذية بالتقدم بالعمر وخاصة مكون الذاكرة العاملة ومكون آلية الكبت.
- لوحظ وجود تطور كبير في مهام التخطيط وسرعة المعالجة للأعمار من (11–12) سنة.

- **دراسة أندرسون وزيلازوا Anderson et Zelazo,2013):**

استهدفت الدراسة تعرف انعكاس التدريب على تطور الوظيفة التنفيذية لدى أطفال ما قبل المدرسة، تكونت العينة من (60 طفلا)، تراوحت أعمارهم بين 3–5 سنوات ولتحقيق أهداف الدراسة استعملت مهمة (تصنيف البطاقة التغيير البعدي الـ DCCS وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- أظهرت الأطفال الذين تلقوا تدريب على مهمة الى DCCS تطورا كبيرا في الأداء مما يؤكد أثر التدريب وانعكاساته على تطور الوظيفة التنفيذية في حين أن الأطفال في مرحلة ما قبل التدريب لم يفعلوا ذلك.
- تشير النتائج إلى أن التدريب على مهام يظهر تطورا في أداء يعكس على المهام التي تتطلب الكشف عن الصراع في تبديل القواعد والتدخل بين المثيرات.

7–2– دراسات حول الفهم القرائي:

- **دراسة ديفو (Defoe1999):**

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح في تحسن مهارات الفهم القرائي، يقوم على استخدام ثلاث استراتيجيات مميزة. تكونت عينة الدراسة من (18) تلميذا، أخفقوا في إحراز درجات

جيدة في اختبارات الفهم القرائي المقننة إضافة إلى عينة مماثلة من آباء التلاميذ، حيث استخدام الباحث ثلاث استراتيجيات مميزة، الأولى لتدريس التلاميذ مهارات التفكير العليا، ومهارات ما وراء المعرفة، باستخدام أنشطة المشاركين في بحث العلوم، وأنشطة توجيه (القراءة– التفكير– واستراتيجيات العلاقة بين السؤال والجواب، والثانية لتدريس التلاميذ فك رموز وحدة لغوية، ثم إعادة صياغتها (تركيبها)، والثالثة باستخدام التعلم التعاوني في ممارسة مهمات الفهم القرائي، ولتطبيق البرنامج، ثم اختيار عينة عشوائية من تلاميذ المرحلة الإعدادية. توصلت نتائج الدراسة إلى تحسن في مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ، ولكن بشكل غير ملحوظ أو جوهري، كما كان متوقعا، ويعزز الباحث هذه النتيجة إلى القصور في تدخل الآباء وعدم توجيههم لأبنائهم بصورة كافية، كما أن نقص الاهتمام الموجود لدى تلاميذ كان يعود إلى ضيق الجدول الدراسي.

- **دراسة جونسون وكلينبرج ومينا (Johson, Glenberg, Mina2000)**

تناولت الدراسة تدريب الفهم القراءة لضعاف الفهم ذوي مهارات التشفير الملائمة: الاستراتيجيات اللفظية مقابل الاستراتيجيات البصرية، حيث هدفت إلى معرفة تأثير الاستراتيجيات اللفظية والبصرية في تحسين فهم المادة المقروءة. تكونت عينة البحث من (59) طفلا من الصنفين الثالث والخامس الابتدائي، ذوي ضعاف الفهم عن المستوى المتوقع وذوي مهارات التشفير الملائمة، حيث قسمت عينة البحث إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى وعددها (22طفلا) تم تدريبيهم على الاستراتيجيات اللفظية أما المجموعة الثانية وعددها (23 طفلا) تم تدريبيهم على الاستراتيجيات البصرية، ومجموعة الثالثة ضابطة عددها (14 طفلا)، استخدام الباحث اختبار " واكسر" لذكاء الأطفال، واختبار الفهم القرائي لجاتس ماكجينتي، واختيار تميز الكلمات.وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة تدريب الاستراتيجيات اللفظية والمجموعة الضابطة في تمييز الكلمات والأسئلة الإستنتاجية والأسئلة الصريحة والأسئلة المفتوحة المحددة الإجابة وذلك اتجاه مجموعة تدريب الاستراتيجيات اللفظية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التدريب الاستراتيجيات البصرية والمجموعة الضابطة في تمييز الكلمات والأسئلة المفتوحة المطلقة الإجابة اتجاه مجموعة الاستراتيجيات البصرية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بيم مجموعة تدريب الاستراتيجيات اللفظية، ومجموعة تدريب الاستراتيجيات البصرية في الأسئلة الاستنتاجية اتجاه مجموعة الاستراتيجيات اللفظية.

- **دراسة فونتن (fountain,2000):**

تناولت دراسة المهارات التقنية لتطوير التقدم في الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس، بهدف تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي باستخدام بعض أجهزة التكنولوجيا، على عينة الدراسة من تلاميذ صف الخامس ابتدائي. حيث استخدم الباحث الفيديو لعرض الصور والكلمات الدالة عليها، والحاسوب الشخصي كمساعد تعليمي، أسفرت النتائج عن أن عرض الكلمات بمصاحبة الصور باستخدام الفيديو، بخاصة عندما يتم العرض بسرعة مناسبة للتدريس، قد أدى إلى تحسين في الفهم القرائي لدى تلاميذ، وكذلك استخدام الحاسوب الشخصي كمساعد تعليمي ونتائج استخدامه كمساعد تقويمي جاءت إيجابية وأفادت فاعليته.

- **دراسة يون(Youn,2002):**

حول فاعلية برنامج تدعيم القراءة الصامتة المستمرة بأنشطة قرائية في تنمية الفهم القرائي،والاتجاه نحو القراءة، لدى عينة من التلاميذ الصف الرابع الابتدائي في كوريا، حيث **هدفت الدراسة الى** إعداد تقييم فاعلية برنامج القراءة الصامتة المستمرة بأنشطة قرائية، في تنمية الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة لدى عينة التلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تكونت عينة الدراسة من (119) تلميذا تم اختيارها بطريقة عشوائية وتقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية التعليم باستخدام برنامج القراءة الصامتة، وضابطة تلقت التعليم الاعتيادي. استخدام الباحث مقياس الاتجاه نحو القراءة، واختبار الفهم القرائي، وسجل القراءات اليومية للتلاميذ، خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تأثير إيجابي للأنشطة القراءة المتضمنة في البرنامج في الفهم وفي الاتجاهات التلاميذ نحو القراءة، مما يشير إلى فاعلية هذه الأنشطة في تنمية الفهم والاتجاهات، الأمر الذي يعود إلى الخصائص الفريدة لبرنامج القراءة الصامتة، مثل: الاختيار الذاتي، ودور العرض التي شكلت بيئة ثرية لتحسين الاتجاه نحو القراءة.
- لم يظهر النتائج ارتباطا إيجابيا بين الاتجاه نحو القراءة والفهم القرائي، ولذلك قد لا ينتج تغيير مهم وجوهري مباشر في الفهم القرائي، من خلال تحسن الاتجاهات نحو القراءة.

- أظهر المشاركون في نشاط القراءة اليومية درجة كبيرة من الرضى والحماس في أوقات الدراسة كافة.

- **دراسة عبد الباري (2009) مصر:**

هدفت إلى أثر فاعلية إستراتيجية التصور الذهني لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الابتدائي الإعدادي، تكونت عينة الدراسة من (83) من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: التجريبية والضابطة. استخدام الباحث اختبار القهم القرائي، والبرنامج التدريبي.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار القهم القرائي لصالح طلاب المجموعة الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في كل مهارة على حدة من مهارات، الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة الرشيد 2011**

حول فاعلية القراءة باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس ابتدائي. شملت العينة 46 طالبا من مدرسة طلحة بن مصرف الابتدائية في مدينة الرياض، وتم توزيعهم على مجموعتين إحداهما ضابطة درست باستخدام الاستراتيجيات التقليدية في التدريس والتجريبية درست باستخدام التدريس التبادلي، استخدم الباحث قامة مهارات الاستيعاب القرائي، اختبار الاستيعاب القرائي لقياس هذه المهارات ودليل المعلم لتدريس القراءة لطلاب الصف السادس الابتدائي باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي.

أشارت النتائج إلى:

- وجود فورق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مهارات الاستيعاب القرائي الحرفي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مهارات الاستيعاب القرائي الإستنتاجي لصالح طلاب المجموعة التجريبي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مهارات الاستيعاب القرائي النقدي لصالح الطلاب المجموعة التجريبية.

7-3- دراسات حول علاقة الوظائف التنفيذية بالفهم القرائي:

- **دراسة (Sébastien Monette,2012):**

حول الوظائف التنفيذية لدى الأطفال في السن التمدرس، دراسة طولية تهدف إلى إبراز دور الوظائف التنفيذية في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية القراءة، الكتابة والحساب، ضمت الأقسام التحضيرية وأقسام السنة أولى ابتدائي حيث تم قياس الوظائف التنفيذية لديهم على مستوى الانتباه الانتقائي والذاكرة العاملة، وكذا قياس وظيفتي الكف والمرونة الذهنية. إذ تم تقسيم العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، المجموعة التجريبية تم تدريسها وفق البرنامج الذي يهدف إلى إبراز دور الوظائف التنفيذية، أما الضابطة فقد تم تدريسها وفقا للبرنامج الكلاسيكي. خلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، حيث أثبتت نتائج الدراسة على الدور الغير مباشر للانتباه الانتقائي والكف والذاكرة العاملة في اكتساب القراءة والكتابة، وعلى أهمية تنشيطها في المراحل المبكرة للأطفال.

- **دراسة (Sablayrollr Héléns, Sevault Colalie,2012):**

حول صعوبات الفهم القرائي للنص المكتوب لدى الأطفال المتمدرسين في الأقسام الابتدائية، حيث هدفت إلى تقييم الجانب المعرفي واللساني لمجموعة من الأطفال يعانون من صعوبات على مستوى النص المكتوب، ضمت مجموعة البحث على 328 طفل مقسمين إلى مجموعتين (جيدي وضعيفي الفهم القرائي)، لقد دلت النتائج على أن صعوبات الفهم القرائي ترجع إلى قصور على مستوى مهارات الفهم القرائي والوظائف التنفيذية، اذ اظهرت نتائج المعالجة الاحصائية الفرق بين المجموعتين.

- **دراسة (Sarah Bargue,2013):**

حول فعالية تدريب الوظائف التنفيذية في تحسين ميكانيزمات القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، ذو سن 10-11 سنة، وقد هدفت الدراسة إلى تدريب 20 طفل على مستوى وظيفتي المرونة الذهنية والكف من اجل تحسين مهارات التعرف على الكلمات المكتوبة

والسرعة في القراءة. وقد أبرزت النتائج أهمية ودور الوظائف التنفيذية في تحسين مهارات فك الترميز والتعرف على الكلمات المكتوبة والسرعة في القراءة لدى الأطفال ذو عسر القراءة

- **دراسة (Bonneaud Camille& Fery Marion,2014) :**

حول دراسة الفوارق بين جيدي وضعيفي الفهم القرائي المتمدرسين في الطور الابتدائي، حيث قاموا بتقييم القدرات المعرفية واللسانية للفهم القرائي على عينة تكونت من 258 طفل مقسمين إلى مجموعتين (جيدي الفهم وضعيفي الفهم). فقد تم فحص القدرات اللسانية على مستوى المعالجة المعجمية والدلالية والفهم الشفهي للجمل، وفحص القدرات المعرفية على مستوى درجة الفهم القرائي الوظائف التنفيذية والمتمثلة في الذاكرة العاملة والكف والتخطيط. وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المستوى الجيد في الفهم واثبت وان صعوبات الفهم القرائي ترجع إلى قصور على مستوى الوظائف التنفيذية.

- **دراسة (Mitchell Pecatte & Rousselin Lise, 2015:**

حول **تقييم** مهارات الفهم القرائي (المعجمي، التركيبي، الدلالي) باستعمال برمجيات معلوماتية، على عينة تكونت من 151 طفل متمدرسين في السنة 3،4،5 ابتدائي حيث تم عرض نصين على الحاسوب، النص الأول يحتوي على 110 كلمة موجه لتلاميذ السنة الثالثة والنص الثاني يحتوي على 232 كلمة موجه لتلاميذ السنة الرابعة، يحتوي كل نص على 12 سؤال ذو 3 اقتراحات ، وعلى التلميذ النقر على الإجابة الصحيحة. واستنادا إلى نتائج الاختبار تم تقسيم كل مجموعة إلى مجموعتين (جيدي الفهم وضعيفي الفهم) وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى مهارات الفهم القرائي (المعجمي، التركيبي، الدلالي) لصالح جيدي الفهم القرائي.

- **دراسات بلهوشات (2017):**

حاولت الدراسة تقدير الثقل التنبؤي (معامل بيتا) لكل من الحلقة الفونولجية والمدير المركزي على الفهم القرائي لنصين: نص أول بسيط ونص ثاني أكثر تعقيد عند 50 تلميذ متمدرسين بالصف الثاني والثالث ابتدائي، حيث دلت النتائج على أن معامل بيتا بالنسبة للمدير المركزي بلغت 0.43 بمعنى أن 43% من نتائج فهم النص الأول يمكن تفسيرها بتدخل المدير المركزي، في حين بلغت هذه النسبة 30% بالنسبة للحلقة الفونولوجية كلمات، بينما تلعب الحلقة الفونولوجية أرقام أي دور (0.05 p). وعليه اثبتت على انه للحلقة الفنولوجية والمدير المركزي دور في الفهم القرائي.

8- التعقيب على الدّراسات السابقة:

من خلال تحليلنا للدّراسات السابقة، واستعراض أهم نتائجها المرتبطة بدراسة الوظائف التنفيذية والفهم القرائي، نجد أن هذه الدراسات:

- أشارت للإبراز العلاقة بين الوظائف التنفيذية والفهم القرائي للنص المكتوب، وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.
- اهتمت بدراسة النمو وتطور الوظائف التنفيذية من خلال الدراسات الطولية التي تأكد على أن نضج هذه الوظائف يتطور مع سن الطفل.
- أكدت هذه الدراسات على أهمية الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي.
- اعتمدت بعض هذه الدراسات على المنهج التجريبي و البعض منها اعتمد على المنهج الوصفي المقارن.
- تباينت الدراسات السابقة من حيث حجم العينة، حيث أن بعض الدراسات استخدمت العينات الكبيرة الحجم، أما البعض منها فقد اعتمدت العينات الصغيرة الحجم.
- اهتمت الدراسات حول علاقة بين الوظائف التنفيذية والفهم القرائي بالأطفال المتمدرسين في المرحلة الابتدائية نظرا لأهميتها في حياه الطفل المدرسية واليومية.
- لاحظت الباحثة قلة الدراسات التي تناولت تحديد مستويات الفهم القرائي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ووصف الصعوبات التي يواجهها التلاميذ وتصنيفها حسب المستويات.
- قلة الدراسات العربية التي تناولت دراسة العلاقة بين الوظائف التنفيذية والفهم القرائي .

وبما أن الدراسات السابقة تعد الإطار المرجعي الذي ستعتمد عليه الباحثة في الجانب التطبيقي والذي تظهر أهميته في ما يلي :

- إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي.
- تصميم اختبار تحصيلي في الفهم القرائي.

ملخص الفصل:

مما سبق نستخلص، أن للوظائف التنفيذية دور هام ورئيسي في الفهم القرائي للنص المكتوب، إذ يعتبر هذه الأخير وظيفة مركزية للتطور المعرفي للأطفال، كما تساهم في نمو وتطور اللغة المكتوبة وميكانيزمات القراءة، إذ أثبتت المعطيات النظرية أن سلامة الوظائف التنفيذية تساعد الطفل في التكيف الاجتماعي والمدرسي وفي اكتساب اللغة المكتوبة من بينها اكتساب مهارة القراءة وتطوير مهارات الفهم القرائي، هذا ما سيتم التأكد منه في الدراسة الميدانية في الفصل الموالي.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد:

بعد التطرق إلى الجانب النظري وبناء إشكاليته وصياغة فرضياته، سنتطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في البحث الحالي، فبعد عرض الدراسة الاستطلاعية من أهدافها وعينتها ونتائجها، تم المرور إلى بناء الاختبار، بعدها الدّراسة الأساسية التي تضمنت منهج البحث ومجاله المكاني والزماني، عينة البحث وإجراءات اختيارها وخصائصها، الأدوات والأساليب الإحصائية المستعملة في البحث.

أولا: الدّراسة الاستطلاعية:

1- تعريف الدّراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدّراسة الاستطلاعية مرحلة هامة في البحث العلمي، نظرا لارتباطها المباشر بالميدان، فهي تعد أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان بحثه وعلى الظروف والإمكانيات المتوفرة. بالإضافة إلى أنّها تسمح بالتعرف على المشكلات التي يمكن أن تظهر قبل القيام بالدّراسة الأساسية **(محمود، 2006، ص. 92)**.

ومنه فهي أساسا جوهريا لبناء البحث العلمي وعدم تخطي هذه الخطوة في أي بحث يجعل الباحث يبذل جهدا مضاعفا في الدّراسة الأساسية، لذا فهي خطوة لابد منها في إنجاز أي بحث علمي.

2- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

سعينا من خلال الدّراسة الاستطلاعية إلى تحقيق جملة من الأهداف تمثلت في:

*ضبط عنوان البحث ومتغيراته، وجمع المادة العلمية وانتقاء مختلف الإختبارات التي تخدم موضوع البحث.

* التعرف على الميدان لتحديد مدى تجاوبه مع البحث، وفي هذا الصدد قامت الباحثة بالاتصال أولا بمديرية التربية بالجزائر العاصمة للحصول على ترخيص **(أنظر الملحق رقم: (1))** من أجل أخذ كل التسهيلات لإجراء البحث الميداني بمجموعة من المدارس الابتدائية، بعدها تم الاتصال بمديري

المدارس من أجل إجراء البحث الميداني والتعرف على أساتذة السنة الرابعة ابتدائي لشرح الهدف من البحث، من أجل تقديم المساعدة اللازمة لنا في جميع مراحل البحث، من خلال السماح لنا بحضور الحصص والإحتكاك بالتلاميذ وتكوين علاقة طيبة معهم، بالإضافة إلى تخصيص وقت مناسب لتطبيق مختلف الإختبارات.

* تصميم قائمة تضم مستويات الفهم القرائي والمهارات التي يتضمنها كل مستوى بهدف استخدامها في بناء إختبار تحصيلي يقيس مهارات الفهم القرائي للنص المكتوب. وقد تم تصميم هذه القائمة بالاعتماد على الدّراسات السابقة التي تناولت دراسة الفهم القرائي وصعوباته لدى التلاميذ في الطور الابتدائي، وكذا تحليل محتوى منهاج مادة اللغة العربية (القراءة والفهم المكتوب) للسنة الرابعة إبتدائي وتحليل المجالات التي يحتويها، بالإضافة إلى استشارة أساتذة السنة الرابعة إبتدائي حول أهم الصعوبات التي تعترض متعلميهم في حصة القراءة، وملاحظات الباحثة أثناء حضور حصة القراءة والفهم المكتوب. وإنطلاقا من هذا تم حصر مستويات الفهم القرائي والمهارات التي تتضمنها لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي والتي تم صياغتها في شكل عبارات والاستفادة من توجيهات أساتذة علم النفس والأرطفونيا، وكذا أساتذة الأدب العربي حول دلالات العبارات وصياغتها اللغوية.

* بناء اختبار تحصيلي يقيس مهارات الفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وهذا اعتمادا على منهاج مادة اللغة العربية (القراءة والفهم المكتوب) والإطلاع على بعض الاختبارات والمقاييس التي تناولت تقييم الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى الاستعانة بمختلف الدّراسات السابقة حول الموضوع، وكذا الاستفادة من توجيهات وارشادات بعض الأساتذة في ما يخص محتوى الإختبار ومدى ملائمته لمستوى التلاميذ وسنهم (من 8 إلى 10 سنوات).

* التحقق من صلاحية أدوات البحث، بغية تحديد خصائصها السيكومترية.

* تحديد المجال الزماني وذلك بمساعدة الأساتذة في ضبط الأوقات المناسبة التي يمكن لنا أن نطبق فيها الاختبارت دون أن نؤثر على نظام تمدرس التلاميذ، حيث كنا نختار فترات الاستراحة وفترة ممارسة حصة الرياضة أو الأشغال اليدوية، وهذا الأمر أطال كثيرا فترة تمرير الاختبارات.

* التعرف على الصعوبات التي قد تتعرض لها الباحثة لتفاديها في البحث الأساسي.

3- عينة الدّراسة الاستطلاعية:

تمت عينة الدّراسة الاستطلاعية ضمن الحدود المكانية بمدارس التالية (مدرسة حليمة السعدية (1-2)، مدرسة الأمومة، مدرسة تومرثت، مدرسة الرشيق) بالجزائر العاصمة مقاطعة سيدي محمد، وذلك خلال الموسم الدراسي: 2017/2016 في الفترة الممتدة بين أكتوبر 2016 وأفريل 2017، على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي قوامها 96 تلميذ وتلميذة، أما عن الطاقم تربوي فقد شملت على (14) أستاذا للسنة الرابعة ابتدائي، و(6) أساتذة في علم النفس والأرطفونيا من جامعة الجزائر.2

4- نتائج الدّراسة الاستطلاعية:

وتوصلنا في نهاية الدّراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

*- تصميم قائمة مهارات الفهم القرائي والتحقق من خصائصها السيكومترية

*- بناء اختبار تحصيلي يقيس مهارات الفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، والتحقق من خصائصه السيكومترية.

*- تحديد المدّارس التي أبدت استعدادها للتجاوب مع الدّراسة الأساسية.

ثانيا: بناء الإختبار

كما سبق الذكر فقد توصلنا في نهاية الدراسة الإستطلاعية إلى تصميم قائمة مهارت الفهم القرائي وبناء اختبار تحصيلي يقيس مهارات الفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وسوف نوضح ذلك بالتفصيل على النحو الآتي:

1- قائمة مهارات الفهم القرائي – تصميم الباحثة-:

صممت هذه القائمة من طرف الباحثة بغرض تحديد مهارات الفهم القرائي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، تمهيدا لاستخدامها في إعداد إختبار تحصيلي لقياس مهارات الفهم القرائي، إذ تكونت هذه الأخيرة من ثلاث مهارات رئيسية تضم (22) مهارة فرعية، وقد مرّ تصميمها بالخطوات الآتية:

- الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت دّراسة الفهم القرائي وتحديد مستوياته ومهاراته.

- تحليل محتوى منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي وتحديد المجالات التي يحتويها والمواضيع المتناولة في كل مجال.

- استشارة معلمي السنة الرابعة وأخذ آرائهم حول أهم المهارات التي يكتسبها التلميذ في مجال فهم النص المكتوب.

- تحديد مهارات الفهم القرائي الرئيسية والتي تتضمن مهارات فرعية.

- عرض هذه القائمة على مجموعة من معلمي الطور الإبتدائي وكذا مفتشي التعليم الابتدائي بالجزائر العاصمة وولاية عين الدفلة(مقاطعة مليانة)، لأخذ انطباعاتهم وآرائهم حول محتوى هذه القائمة ومدى ملاءمتها لمحتوى مادة اللغة العربية في مجال الفهم المكتوب.

- بعد الإطلاع على ما سبق؛ تم حصر مهارات الفهم القرائي وتصنيفها في ثلاث مهارات رئيسية، ويندرج تحت كل مهارة مجموعة من المهارات الفرعية. والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (2): توزيع مهارات الفهم القرائي (الصورة الأولية)

المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية
فهم الكلمة	1- تحديد معاني بعض الكلمات
	2- تحديد ضد بعض الكلمات
	3- القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعة متشابهة.
	4- تحديد الكلمات الغريبة
	5- إدراك معنى الكلمة في السياق.
	6- إدراك العلاقة بين كلمتين.
فهم الجملة	7- تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.
	8- استبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها.
	9- القدرة على تكملة الجملة بكلمات معطاة.
	10- القدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من مبادئ.
	11- ملأ الفراغات بالكلمات المناسبة.
	12- يضع الكلمات في جمل مفيدة.
فهم الفقرة	13- إدراك عنوان النص
	14- إدراك الفكرة العامة للنص
	15- تمييز ماله صلة بالموضوع مما ليس له صلة.
	16- تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.
	17- إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية غير معلنة.
	18- ربط السبب بالنتيجة.
	19- بيان رأي القارئ بالفقرة.
	20- تحديد نوع النص.
	21- تحديد هدف الكاتب من الفقرة.
	22- ترتيب الجمل لتكوين فقرة.

*** الخصائص السيكومترية:**

أ/ صدق القائمة:

للتأكد من صدق القائمة قامت الباحثة بالإطلاع على المصادر والدرّاسات السابقة ذات العلاقة بمهارات الفهم القرائي وتصنيفاته المختلفة وتحليلها لإعداد هذه القائمة، ثم تم عرضها في صورتها الأولية على لُجنة تكونت من مجموعة من (10) معلمي السنة الرابعة إبتدائي و(2) مفتشي التعليم الإبتدائي، (2) مدرسي التعليم الأساسي لمادة اللغة العربية، حيث طلب منهم إبداء الرأي في القائمة من حيث مناسبة المهارات لتلاميذ السنة الرابعة إبتدائي، ومدى إنتماء كل مهارة فرعية إلى المهاراة الرئيسية التي صنفت ضمنها، ووضوح الصياغة اللغوية لكل مهارة، وطلب منهم في الأخير حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه غير مناسب للقائمة. بعد ذلك تم جمع (12) نسخة من أصل (14) نسخة التي تم توزيعها على المحكمين، ثم قامت الباحثة بجمع آراء وملاحظات المحكمين وإعادة مراجعة القائمة بأخذ بعض الآراء والتوجيهات بعين الإعتبار منها:

- التعديل في الصياغة اللغوية لبعض المهارات (1، 2، 8، 10، 11، 14، 15، 18، 19).

- قام بعض المحكمين بحذف كلمة " إدراك" من المهارات ذات الأرقام (4، 5). لأن الإدراك غير قابل للملاحظة، وقد أخذت الباحثة بهذا الرأي وأجرت التعديل.

- حذف المهارات ذات الأرقام (4، 5، 6، 12، 13، 20، 21، 22). لأنها فوق المستوى المعرفي لتلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

بعد تعديل قائمة مهارات الفهم القرائي لتلاميذ السنة الرابعة إبتدائي أصبحت في صورتها النهائية مكونة (3) مهارات رئيسية، تندرج تحتها (14) مهارة فرعية للفهم القرائي. والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (3): توزيع مهارات الفهم القرائي

المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية
فهم الكلمة	1- إعطاء مرادف الكلمة.
	2- إعطاء ضد الكلمة.
	3- القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة.
فهم الجملة	4- تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.
	5- إعطاء المعنى الضمني للجملة في كلمة تلخص معناها.
	6- إستبدال الجملة بجملة أخرى تؤدي معناها.
	7- ملأ فرغات الجملة بالكلمة المناسبة.
	8-تحديد الأفكار الضمنية للجملة الغير معلنة.
فهم الفقرة	9- تحديد عنوان الفقرة.
	10- تحديد الفكرة العامة للفقرة.
	11- تمييز ما له صلة بالموضوع مما ليس له صلة.
	12- تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.
	13- تحديد الأفكار الضمنية الغير معلنة في الفقرة.
	14- الربط بين السبب والنتيجة

ب/ ثبات القائمة:

يعد الثبات مطلبا رئيسيا لأي أداة بحثية، ويمكن إعتبار الأداة ثابتة إذا أعطت نفس النتائج عند إعادتها أكثر من مرة تحت ظروف متشابهة **(جابر وكاظم، 2002، ص. 276)**، وللتحقق من ثبات القائمة تم تطبيق معادلة كوبر لحساب نسبة الإتفاق بين المحكمين، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4) يوضح نسبة الإتفاق بين المحكمين لقائمة مهارات الفهم القرائي:

مهارات الفهم القرائي الرئيسية	فهم الكلمة	فهم الجملة	فهم الفقرة	
عدد المهارات الفرعية	3	5	6	متوسط
نسبة الاتفاق	%83	%87	%88	%87

يتضح من الجدول السابق أنّ نسبة الإتفاق على مهارات الفهم القرائي بين المحكمين كانت عالية حيث بلغت (87%) مما يشير إلى ثبات القائمة، حيث حدد كوبر مستوى الثبات بدلالة نسبة الإتفاق كالآتي:

- أقل من 70% يمثل إنخفاض ثبات الأداة.

- 85% فأكثر يمثل إرتفاع ثبات الأداة **(المفتى، 1991، ص. 62)**.

إستنادا إلى النتائج المتوصل إليها نستنتج أن القائمة تتميز بثبات عالي قدر المتوسط بـ (87%)، وهو مؤشر على ثبات القائمة. وفي ضوء هذا تم الإعتماد على قائمة مهارات الفهم القرائي لتصميم إختبار تحصيلي يقيس مهارات الفهم القرائي للنص المكتوب لتلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

2- إختبار الفهم القرائي –تصميم الباحثة-:

قامت الباحثة بتصميم إختبار تحصيلي يقيس مهارات الفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ متمدرسين في السنة الرابعة إبتدائي، يتراوح سنهم ما بين (8- 10 سنوات).

هو عبارة عن كراسة تحتوي على نص مكتوب، بخط واضح ومُشكل، يليله 16 سؤال. ويتكون الإختبار من (3) أبعاد، كل بعد يقيس مهارة معينة من مهارات الفهم القرائي، حيث أن البعد الأول يقيس مهارات فهم الكلمة يتضمن سؤالين رئيسيين يندرج تحت كل واحد منهما أربعة أسئلة جزئية، أمّا البعد الثاني فيقيس مهارات فهم الجملة ويضم (8) أسئلة، في حين يقيس البعد الثالث مهارات فهم الفقرة ويضم (6) أسئلة. ولإعداد هذا الإختبار إتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

- **الخطوة الأولى: الإلمام النظري بموضوع الإختبار**

تم تصفح النظريات والنماذج والدراسات الخاصة بموضوع الفهم القرائي كما يلي:

– الإطلاع على الأطر النظرية المتعلقة بدراسة القراءة بشكل عام، وبدراسة الفهم القرائي بشكل خاص عند الطفل المتمدرس.

– الإطلاع على بعض الاختبارات والمقاييس التي تناولت تقييم الفهم القرائي عند الطفل المتمدرس في مرحلة التعليم الابتدائي.

– الإطلاع على الدّراسات السابقة التي تناولت موضوع الفهم القرائي.

– الرجوع إلى محتوى المنهاج الدّراسي لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الإبتدائي وتحليل محتواه.

الخطوة الثانية: إعداد الصورة الأولية للإختبار وإخضاعها للتحكيم

1- إختبار النص وكتابة أسئلة الاختبار:

تم الشروع في إعداد الصورة الأولية لإختبار الفهم القرائي باعتماد على تحليل محتوى دليل إستخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة إبتدائي، فقد تم مراعاة مجموعة من الشروط لإختيار نص الإختبار والمتمثلة فيما يلي:

* على أن يكون النص يحتوي على (100- 130 كلمة).

* على أن يكون النص مُشَّكل.

* على أن يكون النص يحتوي على مجموعة من القيم الإنسانية والإجتماعية والتربوية.

إنطلاقا من هذه الشروط قامت الباحثة بإختبار خمسة نصوص من قصص كليلة ودمنة.

وكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة إبتدائي الجيل القديم.

فبعد المشاورة والمناقشة مع مجموعة من المعلمين ذو خبرة لا تقل عن (10 سنوات)، يدرسون السنة الرابعة إبتدائي، تم إختيار نص «العمل الطيب يصنع العجائب» وهو نص وصفي يحتوي على (120) كلمة، مُشَّكل ويضم مجموعة من القيم الأخلاقية والإنسانية.

بعد إختيار نص الإختبار، قامت الباحثة بكتابة أسئلة الإختبار معتمدة على قائمة مهارات الفهم القرائي (أنظر ملحق رقم ()). وذلك وفق الشروط الآتية:

- وضوح الصياغة اللغوية.

- تنوع الأسئلة وتعبيرها على المهارات التي تقيسها.

- أن لا يقل عدد البدائل في كل سؤال عن ثلاثة للتقليل من أثر التخمين والتشتت.

- ضبط تعليمة الإختبار من حيث البساطة والوضوح.

2- عرض الإختبار في صورته الأولية على المحكمين:

اشتمل الإختبار في صورته الأولية على (16) سؤال موزعة على (3) أبعاد لقياس مهارات الفهم القرائي، فبعد تحديد المهارات وكتابة الأسئلة. تم عرض الإختبار على مجموعة من الأساتذة التعليم العالي (**أنظر الملحق رقم ()**)، لتحكيمه وطلب منهم إعطاء رأيهم حول الأسئلة (بالقبول، الحذف، الإضافة أو التعديل)، فتم التقييم من حيث:

* مدى صلاحية الأسئلة لقياس مهارات الفهم القرائي المراد قياسها.

* كفاية عدد الأسئلة في كل بعد من أبعاد الإختبار.

* وضوح الصياغة اللغوية للعبارات.

* وضوح تعليمة الإختبار.

بعد تحليل محتوى آراء المحكمين، تبين لنا إجماعهم على بعض التعديلات التي سيتم عرضها في الجدول الموالي:

جدول رقم (5) يوضح التعديلات التي أجريت على اختبار الفهم القرائي

النص / الأبعاد	الأسئلة	قبل التعديل	بعد التعديل	التعليل
بالنسبة للنص		إسم الشخصية الرئيسية للفقرة هو "يانغ"	اسم الشخصية الرئيسية للفقرة هو: أحمد	- نظرا لعدم تداوله في البيئة الجزائرية. - صعوبة نطقه بالنسبة للتلاميذ.
بالنسبة للأبعاد (مهارات الفهم القرائي)	1	* إعطاء مرادفا للكلمات التالية: أشفق، تلبدت، بغزارة، أوشك، إناء، المتألمة	* إختر المرادف المناسب لكل كلمة من الكلمات التالية: أشفق، تلبدت، أوشك، إناء.	* تعديل الصياغة اللغوية. * تقليص عدد الكلمات.
	2	أعط أضداد الكلمات التالية: نسي، تنتهي	- إختر ضد الكلمة المناسب من الكلمات التالية: يتسلق، أقترب، نسي، تنتهي.	- تعديل الصياغة اللغوية. - تقليص عدد الكلمات.
	3	تم حذف السؤال	- عدم تجاوب التلاميذ	- لعدم ملائمتة لمهارات الفهم القرائي. - صعوبة فهم السؤال من طرف التلاميذ.
	4	- ما المقصود بالعبارة: .... - تغيير البديل رقم 3 من: «الخوف من ردة فعلها»	- على ما تدل العبارة: .... - إلى: « إحترام أحمد للمرأة»	- تعديل الصياغة اللغوية.

	5	– ما معنى العبارة: « رأى عجوزاً عمياء» أي أنها:	– إستبدل الجملة: « رأى عجوزاً عمياء بأحد الكلمات التالية:	– تعديل الصياغة اللغوية
	6	– ما معنى العبارة « اقترب منه ثاغيا» أي أنه:	– استبدل الجملة: «يلتهب من شدة الحمى» بأحد الكلمات الآتية:	– تعديل الصياغة اللغوية. – استبدال الجملة بجملة أخرى لصعوبة الأولى.
	7	– تغيير البديل رقم 3 من «كهل ملابسه جديدة وجميلة»	– إلى: «رجل كبير في السن ملابسه جديدة»	– تغيير الصياغة اللغوية وتوحيدها.
	8	تعديل البدائل من: – أصبحت السماء ذات اللون الأزرق. – صارت السحب كثيرة في السماء. – أشرقت الشمس في السماء.	إلى: – صارت السماء كثيرة السحب. – صارت السماء قليلة السحب. – صارت السماء زرقاء.	– تعديل الصياغة اللغوية وتوحيدها.
	9	تم الإحتفاظ به		
	10	تم الإحتفاظ به		
	11	تم الإحتفاظ به		
	12	تم الإحتفاظ به		

	13	تغيير البديل رقم «1» من: وصف بلاد الصين.	إلى: وصف القرية التي يسكن فيها أحمد.	– تغيير الصياغة اللغوية
	14	تم الإحتفاظ به		
	15	تغيير البديل رقم 3 من: الناس أقاموا الصلاة.	– إلى: الرياح القوية.	لتفادي الوزاع الديني
	16	تم الإحتفاظ به		

الخطوة الثالثة: تجريب الإختبار على عينة إستطلاعية

بعد الإنتهاء من إعداد الصورة الأولية للإختبار وإخضاعها للتحليل من قبل مجموعة من المحكمين وتعديلها. تم الإنتقال إلى الخطوة الموالية وهي التجريب الأولي للإختبار على عينة إستطلاعية لا يقل عددها عن 30 تلميذ على أن يقوم مصمم الإختبار بإجراءه بنفسه (**أمطانيوس، 2016، ص. 106**). وهذا بهدف تحديد الزمن اللازم للإجابة عليه، والتعرف على مدى وضوح التعليمة والأسئلة وتوافقها مع مستوى التلاميذ وإجراء التحليل الإحصائي للبنود وتحديد الخصائص السيكومترية للإختبار (**خطار، 2016، ص. 61**).

وعليه قامت الباحثة بتطبيق الإختبار على عينة إستطلاعية تكونت من (96) تلميذ وتلميذة، يتراوح سنهم ما بين «8– 10» سنوات، متمدرسين في أقسام السنة الرابعة إبتدائي بمقاطعة سيدي محمد – الجزائر العاصمة (مدرسة الأمومة، مدرسة ابن الرشيق، مدرسة حليمة السعدية 1 و2). لقد تجاوب التلاميذ مع الإختبار بصورة جيدة، فقد كانت التعليمة واضحة وأسئلة الإختبار كلها مفهومة، ما عدا السؤال رقم "3" فلاحظنا أنه غير مفهوم ومعظم التلاميذ لم يجيبوا عليه مما استلزم حذفه. وقد استغرق تفاعل التلاميذ مع الإختبار ما بين «30 و 70 دقيقة» وعليه تم تحديد زمن الإختبار بتطبيق المعادلة التالية:

زمن الاختبار= (زمن أسرع تلميذ + زمن أبطئ تلميذ) /2

وعليه حدد زمن الإختبار بـ: (50 دقيقة).

الخطوة الرابعة: التحليل الإحصائي لأسئلة الإختبار وتحديد خصائصه السيكومترية

بعد إعداد الصورة الأولية للإختبار وإخضاعها للتحكيم، وإدخال كل التعديلات المطلوبة عليها، والتأكد أيضا من تجاوب التلاميذ مع أسئلتها وتجريبها على عينة إستطلاعية. قمنا في هذه الخطوة بالتحليل الإحصائي لبنود الإختبار وتحديد الخصائص السيكومترية.

***التحليل الإحصائي لأسئلة الإختبار:**

بعد تطبيق الإختبار التحصيلي المعدل في صورته الأولية وتصحيحه، قمنا بتحليل الأسئلة على النحو التالي:

أ- حساب معامل السهولة والصعوبة للإختبار:

بعد تطبيق الإختبار التحصيلي المعدل في صورته الأولية وتصحيحه، قمنا بترتيب بنود الإختبار وفق معامل سهولتها وصعوبتها على النحو التالي:

جدول رقم (6): معامل سهولة وصعوبة بنود الإختبار التحصيلي في الفهم القرائي

الأسئلة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	الأسئلة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1-1	78,13	21,87	**6**	75	25
2-1	75	25	**7**	76,05	23,95
3-1	75	25	**8**	75	25
4-1	73,95	26,05	**9**	84,38	15,62
1-2	48,96	51,04	**10**	63,55	36,45
2-2	77,09	22,91	**11**	70,81	29,16
3-2	76,05	23,95	**12**	31,25	68,75
4-2	82	18	**13**	53,12	46,88
3	66,66	33,33	**14**	66,67	33,33
4	83,34	16,66	**15**	70,81	29,16
5	73,95	26,04	**16**	76,05	23,95

ب- حساب معامل التمييز للإختبار:

لحساب معامل التمييز تم ترتيب العلامة الكلية للإختبار لكل التلاميذ تنازليا لتعيين منهم 27% من أعلى التوزيع (المتحصلين على أعلى الدرجات) و27% من أدنى التوزيع (المتحصلين على أدنى الدرجات)، وبالتالي تضمنت فئة أعلى التوزيع نتائج 26 تلميذ، وفئة أدنى التوزيع نتائج 26 تلميذا أيضا، وتمثلت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (7): معامل تمييز فقرات الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي

الأسئلة	عدد المجيبين صحيح في الفئة العليا	عدد المجيبين صحيح في الفئة الدنيا	قيمة معامل التمييز	الأسئلة	عدد المجيبين صحيحا في الفئة العليا	عدد المجيبين صحيحا في الفئة الدنيا	قيمة معامل التمييز
1-1	26	15	0,42	**6**	23	12	0,46
2-1	24	14	0,38	**7**	22	15	0,26
3-1	23	13	0,38	**8**	23	12	0,42
4-1	23	12	0,42	**9**	25	16	0,34
1-2	18	8	0,38	**10**	20	8	0,46
2-2	22	14	0,30	**11**	21	10	0,42
3-2	26	18	0,30	**12**	23	8	0,57
4-2	26	18	0,30	**13**	18	5	0,50
3	22	6	0,61	**14**	20	10	0,38
4	24	18	0,23	**15**	26	14	0,46
5	22	14	0,38	**16**	24	13	0,42

يظهر الجدول أعلاه أن قيم معامل تمييز الاختبار التحصيلي تراوحت بين **(0,23 و 0,61)** أي أن الاختبار على قدر مقبول من التمييز بين المتفوقين في الفهم القرائي والضعاف فيه.

الخطوة الخامسة: تحديد الخصائص السيكومترية

بعد التأكد من القدرة التمييزية وحساب معاملات السهولة والصعوبة للإختبار التحصيلي، وتحليل بنوده قمنا بتحديد الخصائص السيكومترية على النحو الآتي:

أ/ الصدق:

تم تعيين صدق الإختبار بالطرق التالية:

*** صدق المحكمين:**

لجأت الباحثة إلى صدق المحكمين لتحديد صدق محتوى الإختبار، فقد تم عرضه على (6) أساتذة في مجال علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، لتحديد صلاحية الإختبار ومدى شمولية الأبعاد التي تم صياغتها للإختبار، والتعليق كلما تطلب الأمر ذلك.

وقد أسفرت نتائج التحكيم على حصول معظم الأبعاد على درجة إتفاق بين المحكمين تزيد عن 80%، من هنا تبين لنا أن أغلبية الأسئلة مقبولة ومتماسكة مع بعضها البعض وأن إختبار الفهم القرائي قابل للتطبيق.

*** صدق الإتساق الداخلي:**

تم تعيين صدق الإتساق الداخلي من خلال تحديد إرتباط كل سؤال بالبعد الذي ينتمي إليه، وإرتباط البعد بالإختبار ككل. بمعامل الإرتباط برسون باستخدام الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (Spss23)، وتمثلت النتائج على نحو الموالي:

جدول رقم (8): يوضح العلاقة الإرتباطية بين الأبعاد والأسئلة

البعد الأول: فهم الكلمة			البعد الثاني: فهم الجملة			البعد الثالث: فهم الفقرة		
السؤال	قيمة معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	السؤال	قيمة معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	السؤال	قيمة معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
1-1	0,97	دال إحصائيا عند α=0.01	3	0,95	دال إحصائيا عند α=0.01	11	0,92	
2-1	0,96	دال إحصائيا عند α=0.01	4	0,96	دال إحصائيا عند α=0.01	12	0,92	دال إحصائيا عند α=0.01
3-1	0,96	دال إحصائيا عند α=0.01	5	0,95	دال إحصائيا عند α=0.01	13	0,91	دال إحصائيا عند α=0.01
4-1	0,96	دال إحصائيا عند α=0.01	6	0,95	دال إحصائيا عند α=0.01	14	0,92	دال إحصائيا عند α=0.01
1-2	0,95	دال إحصائيا عند α=0.01	7	0,95	دال إحصائيا عند α=0.01	15	0,92	دال إحصائيا عند α=0.01

2-2	0,96	دال إحصائيا عند α=0.01	8	0,95	دال إحصائيا عند α=0.01	16	0,93	دال إحصائيا عند α=0.01
3-2	0,97	دال إحصائيا عند α=0.01	9	0,96	دال إحصائيا عند α=0.01			
4-2	0,97	دال إحصائيا عند α=0.01	10	0,94	دال إحصائيا عند α=0.01			

يظهر لنا من خلال الجدول ما يلي:

- فيما يخص البعد الأول والمتمثل في فهم الكلمة، يظهر لنا من خلال الجدول جليا أن كل الأسئلة ترتبط ببعدها إذ تراوحت قيم معامل الإرتباط برسون بين «0,95 و0,97» وهي كلها قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01، وهذا ما يدل على إتساق الأسئلة وإرتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه. أي أن الأسئلة تقيس حقيقة ما يراد قياسه في بعد فهم الكلمة.

- أمّا بالنسبة لبعد فهم الجملة، فقدرت قيمية معامل الإرتباط برسون بين «0,94 و 0,96» وهي قيم دالة إحصائيا عندمستوى الدلالة α=0.01، وهذا ما يدل على إتساق الأسئلة وإرتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه. أي أن الأسئلة تقيس حقيقة ما يراد قياسه في بعد فهم الجملة.

- بالنسبة لبعد فهم الفقرة، فقد تراوحت قيمية معامل الإرتباط برسون ما بين «0,91 و 0,93» وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01، وهذا ما يدل على إتساق الأسئلة وإرتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه. أي أن الأسئلة تقيس حقيقة ما يراد قياسه في بعد فهم الفقرة.

مما سبق عرضه يتضح لنا، أن كل الأسئلة مرتبطة ببعدها، مما يدل على إتساق الأسئلة بالأبعاد التي تنتمي إليها.

جدول رقم (9): **يوضح العلاقة الارتباطية بين كل بعد والإختبار ككل**

الأبعاد	قيمة معامل الإرتباط	الدلالة الإحصائية
فهم الكلمة	0,31	دال إحصائيا عند α=0.01
فهم الجملة	0,32	دال إحصائيا عند α=0.01
فهم الفقرة	0,43	دال إحصائيا عند α=0.01

يتبين لنا من خلال الجدول أن كل الأبعاد ترتبط بإختبار الفهم القرائي، إذ قدرت قيمة معامل الإرتباط برسون بـ (0,31) بالنسبة لبعد فهم الكلمة، وبـ (0,32) لعبد فهم الجملة، وبـ (0,43) بالنسبة لبعد فهم الفقرة، وهي قيم دالة إحصائيا عند α=0.01، هذا ما يفسر ويبرهن على إتساق الأبعاد بالإختبار الكلي، أي أن هذه الأبعاد تقيس حقيقة ما وضعت لأجله.

بهذا يتضح لنا إتساق الأسئلة وإرتباطها ببعدها، وإرتباط الأبعاد بالإختبار ككل، أي تقيس ما صممت من أجله، وبالتالي فالإختبار صادق ويمكن الوثوق في نتائجه.

ب/ الثبات:

لتعيين ثبات الإختبار تم تطبيق معادلة (KR_{20}) Kuder Richardson لأنه إختبار تحصيلي وهذا النوع هو الأنسب له.

وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (10): نتائج ثبات إختبار الفهم القرائي بمعادلة (KR_{20}) Kuder Richardson

	$\sum(p.q)$	قيمة التباين	قيمة (KR_{20})
إختبار الفهم القرائي	4,28	9,93	0,60

يظهر لنا من الجدول أن قيمة (KR_{20}) قدرت بـ (0,60) وهي قيمة مقبولة، مما يعكس أن الإختبار يتميز بالثبات.

الخطوة السادسة: الوصف النهائي للإختبار

بعد تحليل أسئلة الإختبار بتحديد معاملات السهولة والصعوبة وقدرته التمييزية، وعرضه للتحكيم للتأكد من سلامة البناء، وتحديد خصائصه السيكومترية التي أثبتت صدق بنائه وتميزه بالتماسك والثبات. وعليه فهو صالح للقياس.

***تقديم الاختبار:**

هو إختبار تحصيلي، صمم بهدف قياس مهارات الفهم القرائي للنص المكتوب لدى التلاميذ المتمدرسين في السنة الرابعة إبتدائي، يحتوي على ثلاثة أبعاد، كل بعد يقيس مهارة معينة من مهارات الفهم القرائي، حيث أن البعد الأول يقيس مهارات فهم الكلمة يتضمن سؤالين رئيسيين يندرج تحت كل واحد منهما أربعة أسئلة جزئية، أمّا البعد الثاني فيقيس مهارات فهم الجملة ويضم (8) أسئلة، في حين يقيس البعد الثالث مهارات فهم الفقرة ويضم (6) أسئلة، موجه للتلاميذ الذين يتراوح سنهم ما بين (8-10 سنوات). تستغرق مدة تطبيقة حوالي 50 دقيقة.

***الأدوات:**

- كراسة الاختبار التي تحتوي على نص مكتوب، بخط واضح ومُشكل، يليله 16 سؤال.
- قلم أزرق.
- جهاز قياس الوقت chronométre.
- ورقة التصحيح الخاصة باختبار الفهم القرائي.

***طريقة تطبيق الإختبار:**

يطبق بطريقة جماعية، حيث يتم توزيع كراسة الإختبار على التلاميذ، ثم شرح قواعد الإختبار للتلاميذ قبل البدء في تطبيقه، وتمثلت قواعد الإختبار في ما يلي:

* إحترام الوقت المحدد للاختبار (50 دقيقة).

* التركيز وقراءة نص الإختبار قراءة صامتة.

*استعمال القلم الزرقاء.

بعد شرح قواعد الإختبار نطلب من التلاميذ وضع القلم أمامهم، ونبدأ بتطبيق الإختبار حيث يشير الفاحص بإصبعه إلى نص الإختبار والأسئلة التي يتضمنها، ويطلب من التلاميذ قراءة النص جيدا قراءة صامتة والإجابة على كل سؤال على حدى بوضع علامة (x) أمام الإجابة الصحيحة، وتكون **التعليمة** كمايلي:

" **عليك قراءة النص عدة مرات قراءة صامتة، حاول أن تتبع الأسطر من اليمين إلى اليسار حتى لا تتجاوز أي سطر، عند الإنتهاء من قراءة النص عليك الإجابة على الأسئلة من (1 الى16) سؤال تلوى الآخر بوضع علامة (x) أمام الإجابة الصحيحة. أخبرني عندما تنتهي، هل أنت مستعد؟ إنطلق...**"

- طريقة تصحيح الاختبار:

يتم منح الطفل نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة خاطئة. بمجموع 22 نقطة باستعمال ورقة التصحيح (**أنظر الملحق رقم (6)**).

ثالثا: الدّراسة الأساسية

1- منهج البحث:

يعد المنهج بمثابة الطريق الذي يستدل به الباحث للوصول إلى النتائج والأهداف المبتغاة، وذلك عن طريق توظيف أسس المنهج وعناصره وخطواته. وتماشيا مع أهداف البحث الحالي تم الاعتماد **المنهج الوصفي المقارن** وهو: "ذلك المنهج المستخدم في جميع العلوم الاجتماعية كبديل للتجريب، ما يجعل من الممكن تحليل البيانات الملموسة عن طريق الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف، والعناصر الثابتة، والأنواع، وتتوقف صلاحية هذا المنهج على الصرامة التي يطبق بها. **(بحوش وآخرون.، 2019، ص. 127).**

وتم اختيار المنهج الوصفي المقارن كونه يتماشى مع طبيعة موضوع بحثنا وهو المقارنة بين التلاميذ جيدي الفهم القرائي والتلاميذ ضعفي الفهم القرائي.

2- مجالات البحث:

2-1- المجال المكاني:

تم إجراء البحث بالمؤسسات التعليمية الإبتدائية لولاية الجزائر العاصمة – مقاطعة الحراش–، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(11): يمثل المؤسسات التعليمية التي أجري فيها البحث الميداني

المؤسسات التعليمية	مكان تواجدها
أحمد محلول	سيدي مبارك
ميلود بوطريق	سيدي مبارك
عبد الحميد طاطا	الحراش
حسن بادي -1-	بلفور
حسن بادي -2-	بلفور

2-2- المجال الزماني:

امتدت فترة البحث الميداني من شهر نوفمبر 2018 إلى غاية شهر ماي .2019

3- عينة البحث:

تم إختيارها بطريقة قصدية وهي: " التي يتم إنتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث نظرا لتوافر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم ولكون تلك الخصائص من الأمور الهامة بالنسبة للبحث" **(عبيدات وآخرون، 1999، ص. 110)**. وعليه بلغت مجموعة البحث (70) تلميذا وتلميذة مقسمين إلى مجموعتين، تلاميذ ذوي الفهم القرائ الجيد (35) وتلاميذ ذوي الفهم القرائي الضعيف (35). متمدرسين بالسنة الرابعة ابتدائي، والذين يبلغ سنهم ما بين (8 إلى 10 سنوات)، وقد مرت عملية الإختيار بالمراحل التالية:

المرحلة الأولى:

قامت الباحثة بزيارات للمدارس محل البحث، والتعرف على عدد التلاميذ في السنة الرابعة ابتدائي والذي بلغ عددهم (120)، وبمساعدة المدراء تم الإطلاع على ملفات التلاميذ حيث تم استبعاد التلاميذ ذوي الإعاقات الجسمية والذين يفوق سنهم (10) سنوات، إذ بلغ عدد التلاميذ الذين تم استبعادهم (7). ليتبقى العدد الإجمالي للعينة (113) تلميذ وتلميذة.

المرحلة الثانية:

تطبيق الإختبار التحصيلي الذي يقيس مهارات الفهم القرائي للنص المكتوب لدى التلاميذ، وعلى أساسه تم استبعاد التلاميذ ذوي الفهم القرائي المتوسط والذي بلغ عددهم (39)، والإحتفاظ بالتلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي (الفئة العليا والفئة الدنيا)، إذ بلغ عددهم (74) تلميذ وتلميذة موزعيين على مجموعتين.

المرحلة الثالثة:

تطبيق اختبار الذكاء (اختبار المصفوفات الملون لـ رافن) لمعرفة مستوى الذكاء أفراد العينة، إذ أستبعد (2) تلاميذ لكونهم ضعيفي الذكاء (نسبة ذكاءهم تقل عن 90 وحدة). كما تم انسحاب (2) تلاميذ نظرا لظروفهم الاجتماعية والصحية، ليبلغ الحجم النهائي للعينة (70) تلميذ وتلميذة مقسمين إلى مجموعتين، مجموعة تلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وعددهم (35) تلميذ وتلميذة، ومجموعة تلاميذ ذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي وعددهم (35) تلميذ وتلميذة. والذين تروح

مستوى ذكائهم في حدود المتوسط فما فوق والذي يسمح لهم باكتساب مهارة القراءة.والمخطط التالي يوضح هذه المراحل:

الشكل رقم (9) يوضح مراحل إختيار عينة البحث

***خصائص عينة البحث:**

تمثلت **خصائص عينة** بحثنا فيما يلي:

-بالنسبة لعامل الجنس:

الجدول رقم (12) يوضح خصائص عينة البحث حسب الجنس

	مجموعة تلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي		مجموعة تلاميذ ذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي	
الجنس	**عدد الأفراد**	**النسبة**	**عدد الأفراد**	**النسبة**
ذكور	16	%45,71	26	%74,29
إناث	19	%54,29	9	%25,71
المجموع	35	%100	35	%100

يظهر لنا من الجدول أعلاه أن نسبة الإناث ذوي الفهم القرائي الجيد والتي قدرت بـ (54,29%) تفوق نسبة الذكور من نفس المستوى الفهم القرائي والتي قدرت نسبتهم بـ (45,71%)، في حين نسبة الذكور ذوي الفهم القرائي الضعيف والتي قدرت بـ (74,29%) تفوق نسبة الإناث من نفس المستوى الفهم القرائي والتي قدرت نسبتهم بـ (25,71%).

- بالنسبة لعامل السن:

الجدول رقم (13) يوضح خصائص عينة البحث حسب السن

	مجموعة تلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي		مجموعة تلاميذ ذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي	
السن	**عدد الأفراد**	**النسبة**	**عدد الأفراد**	**النسبة**
8 سنوات	7	%20	5	%14,29
9 سنوات	25	%71,43	21	%60

10 سنوات	3	%8,57	9	%25,71
المجموع	35	%100	35	%100

نلاحظ من الجدول أعلاه أن أغلبية التلاميذ سواء جيدي في الفهم القرائي أو ضعيفي الفهم القرائي يبلغ سنهم 9 سنوات، إذ قدرت نسبة التلاميذ ذوي **المستوى الجيد في الفهم القرائي بـ (71,43%)**، ونسبة التلاميذ ذوي **المستوى الضعيف في الفهم القرائي بـ (60%)**.

ولقد تم أخذ مجموعة البحث الذين يتراوح سنهم ما بين (8 إلى 10 سنوات) لأن الدّراسات تقر أنّ الفهم القرائي يبرز في هذا السن.

- بالنسبة لعامل الذكاء:

لتحديد مستوى الذكاء تم استخدام إختبار " t" لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، وقيم " t" للمتغيرات الأساسية المستخدمة، والجدول الموالي يوضح النتائج الخاصة بذلك:

الجدول رقم (14) يوضح نتائج أفراد العينة في مستوى الذكاء

المتغير	المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	الدلالة الاحصائية
مستوى الذكاء	تلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد	35	101.27	4.38	1.574	غير دال احصائيا
	تلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف	35	99.88	2.81		

يتضح من الجدول أعلاه، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات درجات التلاميذ المجموعتين، حيث قدرت قيمة (t) بـ: (1.574) وهي قيمة غير دالة احصائيا مما يعنى تجانس أفراد العينة الكلية في مستوى الذكاء.

4- أدوات البحث:

اعتمدنا لإنجاز هذا البحث عدة أدوات، منها من استخدمت كاختبارات مكملة نجد في هذا الصدد اختبار المصفوفات المتتابعة الملون، والإختبار التحصيلي الذي يقيس الفهم القرائي بهدف ضبط مجموعة البحث، وأخرى استخدمت لقياس الوظائف التنفيذية (الانتباه التنفيذي، التخطيط، الكف)، ومستوى الفهم القرائي وهي: إختبار ستروب، وبطارية NEPSY ، إختبار الفهم القرائي.

وسوف يتم عرض كل اختبار على حدى فيما يلي:

4-1- اختبار المصفوفات المتتابعة الملون:

***تقديم الاختبار:**

هو إختبار غير لفظي، يهدف إلى قياس الذكاء العام، موجه للأطفال من 5 سنوات إلى 11 سنة، يتكون من ثلاثة مجموعات (A، AB ،B) تحتوي على أشكال ناقصة لأجزاء محددة، تستغرق مدة تطبيقه حوالي 20 دقيقة **(القرشي، 1987، ص 9)**.

يتكون هذا الإختبار من ثلاثة مجموعات، وهي:

- المجموعة (A): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الطفل على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

- المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الطفل على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

- المجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على فهم الطفل للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من 12 مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على 6 مصفوفات صغيرة. بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى، والمجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة، وهذا الترتيب ينمي خط منسق من التفكير والتدريب المقنن على طريقة العمل، مما يجعل الفرصة متاحة لقياس النمو العقلي للاطفال

حتى يصلوا الى المرحلة التي يستخدموا فيها التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج، وهي مرحلة النضج العقلي **(حماد، 2008، ص. 2)**.

***أدوات الإختبار:**

- كتاب الإختبار .
- جهاز قياس الوقت chronométre.
- ورقة تصحيح الإختبار(ورقة الإجابة).

***طريقة تطبيق الإختبار:**

يطبق بطريقة فردية، حيث يقوم الفاحص بكتابة اسم الطفل في ورقة الإجابة وتاريخ ميلاده، ثم يضع كتاب الإختبار أمام الطفل، ويفتح الكتاب على الشكل A1، ثم يشرح قواعد الإختبار للطفل قبل البدء في تطبيقه، وتمثلت قواعد الإختبار في مايلي:

- الإشارة بالإصبع إلى المصفوفة المكملة للشكل المناسب.
- التركيز والدقة.
- يجب إعطاء الطفل وقت كاف للتفكير والإختيار وعدم التعليق على الإجابة سواء كانت صحيحة أو خاطئة.
- يتم استعمال الشكل A1 في الشرح للطفل وهو ينتقل ما بين الأشكال حتى الشكل A5.
- يتم إيقاف الإختبار وإعتباره غير صالح للتطبيق مع هذا الطفل، إذا أخطأ الطفل ولم يستطيع فهم الإختبار وحله حتى الشكل A5.

بعد شرح قواعد الإختبار جيدا، نشرع في تطبيق الإختبار حيث نبدأ بالمجموعة A ثم AB ثم B بالترتيب، وتكون التعليمة كالأتي: " **أنظر إلى هذا الشكل، كما ترى فإن هذا الشكل قُطع منه جزء، وهذا الجزء المقطوع موجود في أحد الأجزاء الموجودة أسفل الشكل، عليك الإشارة بإصبعك إلى الجزء المكمل للشكل الأصلي، هل أنت مستعد، إنطلق.....**"

على الفاحص عدم ترك الطفل يجاوز الوقت المحدد للإختبار، وتدوين الإجابة الصحيحة لكل شكل في ورقة التصحيح.

***طريقة تصحيح الإختبار:**

تصحح إجابة الطفل بإعتماد ورقة التصحيح، وتحتسب الدرجة الكلية المحصل عليها، بعدها نلجأ لقائمة المعايير المئينية، لتقدير ما يقابل الدرجات الخام، بعدها نحدد ما يقابلها من توصيف للمستوى العقلي ونسبة الذكاء **(أنظر الملحق رقم: (2)) (حماد، 2008، ص. 3).**

***الخصائص السيكومترية للإختبار:**

فقد تبنت الباحثة النتائج التي توصل إليها الباحث "عيسى رمانة"

أ/ الصدق: قام الباحث بتعيين الصدق عن طريق الصدق التلازمي مع إختبار رسم الرجل، حيث بلغت قيمته (0.73) وهي قيمة مقبولة، ما يجعلنا نعتقد أن اختبار رافن يتمتع بقدر مقبول من الصدق التلازمي.

ب/ الثبات: حيث قام الباحث بتعيين الثبات عن طريق معامل الاستقرار، أي بإعادة التطبيق بفاصل زمني مدته 15 يوما، وبلغت قيمة الارتباط بين التطبيقين (0.77)، ما يدل على أن الاختبار يتمتع بقدر مقبول من الاستقرار في النتائج **(رمانة، 2017).**

4-2- اختبار الفهم القرائي:

***تقديم الاختبار:**

هو إختبار تحصيلي، صمم بهدف قياس مهارات الفهم القرائي للنص المكتوب لدى التلاميذ المتمدرسين في السنة الرابعة إبتدائي، يحتوي على ثلاثة أبعاد، كل بعد يقيس مهارة معينة من مهارات الفهم القرائي، حيث أن البعد الأول يقيس مهارات فهم الكلمة يتضمن سؤالين رئيسيين يندرج تحت كل واحد منهما أربعة أسئلة جزئية، أمّا البعد الثاني فيقيس مهارات فهم الجملة ويضم (8) أسئلة، في حين يقيس البعد الثالث مهارات فهم الفقرة ويضم (6) أسئلة، موجه للتلاميذ الذين يتراوح سنهم ما بين (8-10 سنوات). تستغرق مدة تطبيقة حوالي 50 دقيقة.

***الأدوات:**

- كراسة الاختبار التي تحتوي على نص مكتوب، بخط واضح ومُشكل، يليله 16 سؤال.

- قلم أزرق.

- جهاز قياس الوقت chronométre.

- ورقة التصحيح الخاصة باختبار الفهم القرائي.

***طريقة تطبيق الإختبار:**

يطبق بطريقة جماعية، حيث يتم توزيع كراسة الإختبار على التلاميذ، ثم شرح قواعد الإختبار للتلاميذ قبل البدء في تطبيقه، وتمثلت قواعد الإختبار في ما يلي:

* إحترام الوقت المحدد للاختبار (50 دقيقة).

* التركيز وقراءة نص الإختبار قراءة صامتة.

*استعمال القلم الزرقاء.

بعد شرح قواعد الإختبار نطلب من التلاميذ وضع القلم أمامهم، ونبدأ بتطبيق الإختبار حيث يشير الفاحص بإصبعه إلى نص الإختبار والأسئلة التي يتضمنها، ويطلب من التلاميذ قراءة النص جيدا قراءة صامتة والإجابة على كل سؤال على حدى بوضع علامة (x) أمام الإجابة الصحيحة، وتكون **التعليمة** كمايلي:

" **عليك قراءة النص عدة مرات قراءة صامتة، حاول أن تتبع الأسطر من اليمين إلى اليسار حتى لا تتجاوز أي سطر، عند الإنتهاء من قراءة النص عليك الإجابة على الأسئلة من (1 الى16) سؤال تلوى الآخر بوضع علامة (x) أمام الإجابة الصحيحة. أخبرني عندما تنتهي، هل أنت مستعد؟ إنطلق...**"

- طريقة تصحيح الاختبار:

يتم منح الطفل نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة خاطئة. بمجموع 22 نقطة باستعمال ورقة التصحيح (**أنظر الملحق رقم (4)**).

4-3- إختبار الإنتباه الانتقائي لستروب Stroop :

***تقديم الإختبار:**

أنشأ من طرف ستروب Stroop سنة 1935، بهدف تقييم الانتباه الانتقائي، وقدرة الكف للوضعية التي تمثل منافسة بين إجابتين اختياريتين، حيث يكمن مبدأ الإختبار في وضع الحالة محل الدراسة أمام منبهات تحمل خصائص غير ملائمة (Non prégnante) والتي عليها تجاهلها وفي ذات الوقت تجيب على خاصية أخرى. ويتمثل الوقت اللازم من أجل إعطاء الإجابة 45 ثانية لكل بطاقة، هذه البطاقات تتكون من 10 صفوف كل صف يحمل 5 منبهات.

***الأدوات:**

يحتوي هذا الاختبار على ثلاث بطاقات ذات مقاس A4 (21 X30)، وسيتم تقديم محتوى كل بطاقة على حدى فيمايلي:

- البطاقة الأولى: تتكون من 50 كلمة مكتوبة بالأسود تمثل كلمات ألوان: أحمر، أخضر، أصفر، أزرق.

- البطاقة الثانية: فتحتوي على نفس الكلمات لكن هذه المرة الكلمات مكتوبة بألوان مختلفة لا تمثل المعنى الدلالي لها، مثلا كلمة أزرق مكتوبة بالأحمر.

- البطاقة الثالثة: فتمثل مستطيلات تحمل نفس الألوان السابق ذكرها.

***طريقة تطبيق الإختبار:**

يطبق بطريقة فردية، حيث يتم عرض البطاقة على الطفل واحدة تلوى الأخرى، ثم نشرح قواعد الاختبار للطفل قبل البدء في تطبيق الإختبار، وتمثلت قواعد الإختبار في مايلي:

- التأكد من أن الطفل له رؤية جيدة.

- لا يجب ترك الطفل يقوم بأي سلوك بإمكانه إعاقة مقروئية الكلمات خاصة في الجزء الرابع.

- إذا عينا له الخطأ عليه أن يعيد القراءة من الكلمة التي أخطأ فيها ولا يعيد قراءة كل السطر.

- يجب أن يكون الفرد يحسن القراءة، ويعرف تسمية الألوان.

- إذا توقف الفرد قبل نهاية الوقت أو حتى نهاية الورقة علينا أن نشجعه على المواصلة (**Albertet Migliore, 1999, p. 15-17**).

بعد شرح قواعد الاختبار نشرع في تطبيقه، حيث يجب أن تكون التعليمات مفصلة ومبسطة قدر الإمكان لكي يفهمها الطفل، وتصاغ **التعليمات** الخاصة بكل بطاقة كالأتي:

– الوضعية الأولى (البطاقة أ): سوف أعطيك ورقة مكتوب فيها كلمات، عليك أن تقرأ بصوت مرتفع من اليمين إلى اليسار، في أسرع وقت ممكن. لما تصل إلى أسفل الورقة أعد القراءة من الأول على أن أقول لك توقف، وإذا أشرت لك بأن هناك خطأ عليك أن تصححه. إذا كنت جاهز عليك أن تبدأ.

– الوضعية الثانية (البطاقة ب): في هذه الورقة تعيد نفس ما قمت به في المرة السابقة، سوف تقرأ الكلمات ولما تصل إلى أسفل الورقة أعد من الأول.

– الوضعية الثالثة (البطاقة ج): هذه الورقة فيها مستطيلات ملونة، يجب أن تسمي هذه الألوان ولما تصل إلى نهاية الورقة عليك أن تعيد من الأول إلى أن أقول لك توقف.

– الوضعية الرابعة (البطاقة ب): سوف أعطيك ورقة مثل التي أعطيتك إياها قبل حين ولكن هذه المرة يجب أن تقول لي ما هو اللون الذي كتبت به الكلمات وليس قراءة الكلمات، لما تصل إلى نهاية الورقة عليك أن تعيد من الأول إلى أن أقول لك توقف.

*** طريقة تصحيح الاختبار:**

على الفاحص أن يضع أمامه أربع بطاقات تحمل الإجابات المحتملة التي يجب على المفحوص إعطاءها، وفي كل بطاقة يقوم بمتابعة وشطب الأخطاء والترددات، ثم ينقل النتائج على ورقة التنقيط التي تحمل المعلومات الشخصية للحالة، الأخطاء التي يرتكبها والترددات التي يقع فيها وعدد الإجابات الصحيحة لكل بطاقة من البطاقات المقدمة، وإذا تجاوز سطرا أو عدة سطور يجب إنقاصها من المجموع، وبعد ذلك نقوم بحساب درجة الخطأ لكل بطاقة، وهذا بضرب مجموع الأخطاء في 2+ الترددات، ومن ثم نحسب درجة التداخل والتي تحسب بإنقاص درجة الإجابات الصحيحة في البطاقة الثالثة والتي تخص تسمية الألوان من درجة الإجابات الصحيحة التي تمثل التداخل (تسمية لون الحبر الذي كتبت به الكلمة) في البطاقة الثانية

*** الخصائص السيكومترية:** قامت الباحثة بتبني النتائج التي توصل إليها الباحث "عيسى رمانة" وهي على نحو الآتي:

أ/ الصدق: تم تعيين الصدق عن طريق الصدق التلازمي مع مؤشر سرعة المعالجة لاختبار الذكاء لوكسلر، حيث جاءت النتائج كالآتي:

*- مرحلة قراءة الكلمات: قدرت قيمة الإرتباط بين مؤشر سرعة المعالجة ونتائج قراءة الكلمات (0.55) وهي دالة إحصائيا، أي يوجد إرتباط بين نتائج المؤشرين.

*- مرحلة قراءة الكلمات الملونة: قدرت قيمة الإرتباط بين مؤشر سرعة المعالجة ونتائج قراءة الكلمات الملونة (0.48) وهي دالة إحصائيا، أي يوجد إرتباط بين نتائج المؤشرين.

*- مرحلة قراءة ألوان المستطيلات: قدرت قيمة الإرتباط بين مؤشر سرعة المعالجة ونتائج قراءة ألوان المستطيلات (0.42) وهي دالة إحصائيا، أي يوجد إرتباط بين نتائج المؤشرين.

*- مرحلة قراءة ألوان الكلماتالملونة: قدرت قيمة الإرتباط بين مؤشر سرعة المعالجة ونتائج قراءة ألوان الكلمات الملونة (0.45) وهي دالة إحصائيا، أي يوجد إرتباط بين نتائج المؤشرين.

من خلال هذه النتائج يمكن القول بأنّ اختبار تقدير الإنتباه لستروب على قدر مقبول من الصدق يجعلنا نثق في نتائجه.

ب/ ثبات: تم اعتماد ثبات الإستقرار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفارق زمني، مع تقدير معامل الثبات بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين نتائج التطبيق الأول والتطبيق الثاني للاختبار، إذ قدرت قيم الارتباط حسب أبعاده بـ (مرحلة قراءة الكلمات (0.82)، مرحلة قراءة الكلمات الملونة (0.44)، مرحلة قراءة المستطيلات (0.88)، مرحلة قراءة ألوان الكلمات الملونة (0.51)، جاءت مرتفعة ودالة إحصائيا، مما يدل على أن هذا الإختبار يتمتع باستقرار في نتائجه بين التطبيقين. **(أنظر الملحق رقم (5)).**

4-4- البطارية النفس عصبية للطفل: NEPSY

تعتبر البطارية النفس عصبية أداة شاملة لتقييم النمو النفس العصبي للأطفال في سن ما قبل التمدرس والأطفال المتمدرسين، الذين يتراوح سنهم ما بين 3-12 سنة، حيث تتكون البطارية من مجموعة من الإختبارات الأساسية والفرعية التي تهتم بتقييم مختلف الجوانب الأساسية والمعقدة للقدرات المعرفية المرتبطة بعملية التعلّم وانتاجات الأطفال في الوسط المدرسي وخارج المدرسة، حيث تضم البطارية خمسة ميادين والمتمثلة فيمايلي:

1* الانتباه والوظائف التنفيذية Attention et fonctions exécutives

2* اللغة Langage

3* الوظائف الحسية الحركية Fonctions sensorimotrices

4* المعالجة البصرية المكانية Traitements visuospatiaux

5* الذاكرة والتعلم Mémoire et apprentissage

وفي بحثنا الحالي تم استخدام ميدان الانتباه والوظائف التنفيذية لأنّ طبيعة موضوع البحث تستدعي ذلك، فالهدف من تطبيق هذه الإختبارات هو تقييم أداء تلاميذ عينة البحث على مستوى الانتباه الإنتقائي ووظيفة التخطيط والكف، وقد تم استعمال الإختبارات الأدائية واستبعاد الاختبارات اللغوية.

***ميدان الإنتباه والوظائف التنفيذية:**

يهتم هذا الميدان بتقييم استمرارية الحركة، وقدرات كف الإجابات الدخيلة، والإنتباه الانتقائي البصري والسمعي بالإضافة إلى قدرات التخطيط.

يحتوي هذا الميدان على مجموعة من الإختبارت الفرعية وهي: (إختبار الإنتباه البصري، إختبار الإنتباه السمعي، إختبار البرج، إختبار السيولة في الرسم، إختبار التمثال، إختبار الدق والضرق). التي تساعد الطفل على التهيء، والمحافظة، وتغيير السجلات السلوكية العقلية والمعرفية.

وفي البحث الحالي تم استخدام الإختبارات الفرعية التالية:

1- الإنتباه البصري: Attention visuelle

***تقديم الاختبار:**

هو إختبار فرعي أساسي غير لفظي، صمم بهدف تقييم السرعة والدقة للحفاظ على الإنتباه الإنتقائي بوجود مشتتات بصرية في وضعية ما. يحتوي على بندين: بند القطط والأرانب الموجه للأطفال ذو سن 3-4 سنوات، وبند القطط والأوجه الموجه إلى الأطفال ذو سن 5-12 سنة. تستغرق مدة تطبيقه 180 ثانية للبند الواحد بمجموع 360 ثانية.

***الأدوات:**

- كتاب الإجابات.

- قلم رصاص أو سيالة حمراء.

- جهاز قياس الوقت chronométre.

- ورقة التصحيح الخاصة بالإنتباه البصري.

***طريقة تطبيق الإختبار:**

يطبق بطريقة فردية، حيث يتم وضع كتاب الإجابات أمام الطفل وعلى الفاحص فتح الكتاب على الصفحة التي تحتوي على الإختبار، ثم شرح قواعد الإختبار للطفل قبل البدء في تطبيقه ، وتمثلت قواعده في مايلي:

* إحترام الوقت المحدد للإختبار(180 ثانية لكل بند).

* التركيز والسرعة والدقة.

*استعمال قلم رصاص أو السيالة الحمراء.

بعد شرح قواعد الإختبار نضع القلم أمام الطفل، ونبدأ **ببند القطط** حيث يشير الفاحص بإصبعه إلى القط الموجود أعلى الورقة ونطلب من الطفل أنّ يبحث عن جميع القطط المماثلة للقط الموجود أعلاه بوضع خط تحتهم، وتكون التعليمة كمايلي:

" **ضع خط تحت جميع القطط المماثلة للقط الموجود أعلى الورقة بأقصى سرعة ممكنة، أخبرني عندما تنتهي، هل أنت مستعد؟ إنطلق...**"

بعد إنتهاء الطفل نمر إلى بند الثاني وهو **بند الأوجه** الذي يعتبر أكثر تعقيدا نوعا ما. يقوم الفاحص بفتح الكتاب على الصفحة التي تحتوي على بند الأوجه، حيث يشير إلى الوجهين الموجودين أعلى الورقة ويطلب من المفحوص أن يركز ويتمعن في الوجهين جيدا، ثم يطلب منه البحث عن جميع الأوجه المشابهة للوجهين أعلاه، بوضع خط تحتهم. على الفاحص تذكير الطفل باحترام الوقت المحدد وأن عليه أن يتبع جميع الأسطر بالترتيب من اليسار إلى اليمين حتى لا يتجاوز الأسطر. وتكون التعليمة كالتالي:

" عليك العثور على جميع الأوجه المماثلة للوجهين أعلاه بوضع خط تحتهم، حاول أن تتبع الأسطر من اليسار إلى اليمين حتى لا تتجاوز أي وجه، عند الإنتهاء من السطر الأول انتقل إلى السطر الموالي وهكذا حتى تكمل جميع الأسطر. أخبرني عندما تنتهي، هل أنت مستعد؟ إنطلق....."

على الفاحص عدم ترك الطفل تجاوز الوقت المحدد (180 ثانية) لكل بند، وتسجيل الوقت إنتهاء الطفل لكل بند في ورقة التصحيح.

***طريقة تصحيح الإختبار:**

يتم تصحيح الإختبار بحساب عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة لكل بند على حدى، ثم القيام بالعملية الحسابية التالية:

عدد الإجابات الصحيحة – عدد الإجابات الخاطئة = النتيجة

يجب تسجيل الوقت المستغرق لكل بند على حدى.

بعدها نقوم بجمع نتيجة كلا البندين، كما يتم جمع الوقت المستغرق لكلا البندين أيضا. والعلامة التي نحصل عليها مع الوقت المحسوب يتم تحويلها الى درجة معيارية بالإعتماد على جدول التقنين (A2) الموجود في دليل البطارية **(أنظر الملحق رقم (6))**.

2- إختبار البرج Tour

2-1- تقديم الإختبار:

هو اختبار فرعي أساسي غير لفظي، صمم بهدف تقييم التخطيط الغير لفظي وحل المشكلات، يحتوي على 20 بند، موجه للأطفال ذو سن 5-12 سنة. تستغرق مدة تطبيقه حوالي 840 ثانية، حيث البنود من 1 إلى 4 تستغرق 30 ثانية للبند، أمّا البنود من 5 إلى20 فتستغرق مدة تطبيقها 45 ثانية للبند الواحد.

***الأدوات:**

- حامل خشبي يحتوي على ثلاثة أعمدة.

- ثلاثة كرات خشبية (أحمر، أصفر، أزرق)

- بطاقات النماذج (20 بطاقة).

- جهاز قياس الوقت chronométre.

- ورقة التصحيح الخاصة بإختبار البرج.

***طريقة تطبيق الإختبار:**

يطبق بطريقة فردية، حيث يتم وضع الحامل الخشبي والكرات الثلاثة أمام الطفل ونطلب منه وضع الكرات حسب بطاقة النموذج الشاهد، ثم نقوم بشرح قواعد الإختبار للطفل قبل البدء في تمريره، وتمثلت قواعده في مايلي:

- تستطيع تحريك كرة واحدة فقط في نفس الوقت.
- تستطيع ترك الكرات في مكانها عندما لا تريد تغييرها.
- عندما تقوم بحمل الكرة في يدك لا يحق لك إرجاعها إلى مكانها، ولا وضعها فوق الطاولة، ولا تركها في يدك وحمل كرة أخرى.
- يجب عليك إحترام عدد التنقلات التي تطلب منك لإنجاز النماذج المطلوبة منك.
- إعادة التصحيح العفوي مسموحة في حالة الكرة مازلت في يد الطفل.
- يجب إحترام الوقت المحدد لكل بند.

بعد شرح قواعد الإختبار جيدا، نضع الكرات الثلاثة أمام الطفل وبطاقة النموذج الشاهد، ونطلب من الطفل النظر الى اللون الأحمر مثلا والنظر إلى بطاقة النموذج الشاهد، ثم نطلب منه وضع الكرة ذات اللون الأحمر في نفس الموضع كما شاهدها في بطاقة النموذج الشاهد، ونفس الأمر بالنسبة لباقي الكرات على التوالي (الكرة الصفراء، الكرة الزرقاء). في هذه المرحلة توجيه الطفل أمر ضروري، بعد ذلك نقول له أنظر الى النموذج هو مماثل تماما لصورة ، عند الإنتهاء من شرح القواعد بصفة جيدة نمر للتمرير الفعلي للإختبار ونبدأ بالبند رقم 3 وتكون التعليمة كالآتي: "**ضع الكرات بالضبط كما هو موضح في النموذج، بإستعمال ..... تنقلات، كن سريع بالقدر المستطاع، إنطلق** "

أثناء تمرير الإختبار يجب على الفاحص أخذ بعين الإعتبار مايلي:

- إحترام الوقت المحدد لكل بند.

- إحترام عدد التنقلات لكل بند.

- تسجيل الوقت المستغرق في كل بند في ورقة التصحيح .

- عندما يرتكب الطفل أربع أخطاء متتالية نوقف الإختبار.

- عند الإنتقال من بند الى آخر يجب على الطفل إرجاع الكرات إلى وضعية الموجودة في بطاقة النموذج الشاهد.

***طريقة تصحيح الإختبار:**

يتم منح الطفل نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل اجابة خاطئة. بمجموع 20 نقطة باستعمال ورقة التصحيح **(أنظر الملحق رقم (7)).**

3- إختبار السيولة في الرسم: Fluidité de dessins

***تقديم الإختبار:**

هو إختبار فرعي تكميلي أدائي، صمم بهدف تقييم قدرات الطفل على إنتاج أشكال مختلفة بالربط بين خمس نقاط في وضعية منتظمة ووضعية عشوائية، يحتوي على بندين، موجه للأطفال ذو سن 5-12 سنة، تستغرق مدة تطبيقه حوالي 60 ثانية للبند الواحد بمجموع 120 ثانية .

***الأدوات:**

- كتاب الإجابات.

- قلم رصاص (بدون ممحاة).

- جهاز قياس الوقت chronométre.

- شبكة A وB.

- ورقة التصحيح الخاصة بإختبار السيولة في الرسم.

***طريقة تطبيق الإختبار:**

يطبق بطريقة فردية، حيث يتم وضع كتاب الإجابات أمام الطفل وعلى الفاحص فتح الكتاب على الصفحة التي تحتوي على الإختبار، ثم شرح قواعد الإختبار للطفل قبل البدء في تمريره، وتمثلت قواعده في مايلي:

- تذكر أنّه عليك الربط بين النقاط.
- تذكر أنّه عليك رسم كل الخطوط مستقيمة جيدا.
- تذكر أنّه عليك فعل كل الأشكال مختلفة.
- تستطيع الربط بين نقطتين فما فوق.
- تستطيع عدم إستعمال كل النقاط.
- التركيز والسرعة وإحترام الوقت المحدد لكل شبكة.

بعد شرح قواعد الاختبار، نضع القلم رصاص أمام الطفل، ونبدأ **بالشبكة A** التي تحتوي على مجموعة من الخانات تضم خمسة نقاط منتظمة، ثم نطلب من الطفل الربط بين نقطتين فما فوق بخط مستقيم لإنجاز أشكال داخل كل خانة على حدى، وعليه التأكد من أن الأشكال تكون مختلفة من خانة لأخرى، وتكون **التعليمة** كمايلي: " **في كل خانة، أربط على الأقل بين نقطتين بخطوط مستقيمة، كن سريعا على قدر المستطاع، عليك في كل مرة القيام بأشكال مختلفة، حاول أن تتبع الخانات من اليسار إلى اليمين حتى لا تتجاوز أي خانة، عند الإنتهاء من السطر الأول انتقل إلى السطر الموالي وهكذا حتى تكمل جميع الأسطر. أخبرني عندما تنتهي، هل أنت مستعد؟ إنطلق.....**"

على الفاحص عدم ترك الطفل تجاوز الوقت المحدد (60 ثانية) لكل بند، وتدوين الوقت إنتهاء الطفل لكل بند في ورقة التصحيح.

بعد إنتهاء الطفل نمر إلى **البند الثاني** الذي يعتبر أكثر تعقيدا نوعا ما. يقوم الفاحص بفتح الكتاب على صفحة **الشبكة B** التي تحتوي على مجموعة من الخانات تضم خمسة نقاط عشوائية، ثم نطلب من الطفل الربط بين نقطتين فما فوق بخط مستقيم لإجاز أشكال داخل كل خانة على حدى، وعليه التأكد من أن الأشكال تكون مختلفة من خانة لأخرى، وتكون **التعليمة** كمايلي:

" في كل خانة، اربط على الأقل بين نقطتين بخطوط مستقيمة، كن سريعا على قدر المستطاع، عليك في كل مرة القيام بأشكال مختلفة، حاول أن تتبع الخانات من اليسار إلى اليمين حتى لا تتجاوز أي خانة، عند الانتهاء من السطر الأول إنتقل إلى السطر الموالي وهكذا حتى تكمل جميع الأسطر. اخبرني عندما تنتهي، هل أنت مستعد؟ إنطلق....."

على الفاحص عدم ترك الطفل تجاوز الوقت المحدد (60 ثانية) لكل بند، وتسجيل الوقت إنتهاء الطفل لكل بند في ورقة التصحيح.

***طريقة تصحيح الإختبار:**

يتم منح الطفل نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة خاطئة. بمجموع 70 نقطة لكلا البندين باستعمال ورقة التصحيح وأخذ بعين الاعتبار إحترام قواعد الاختبار. **(أنظر الملحق رقم (8))**

4- إختبار التمثال:Statue

***تقديم الاختبار:**

هو إختبار فرعي تكميلي أدائي، صمم بهدف تقييم الإحتفاظ بالوضعية الحركية والكف بوجود مشتتات صوتية في وضعية ما. موجه للأطفال ذو سن 5-12 سنوات، تستغرق مدة تطبيقه 75 ثانية.

***الأدوات:**

- قلم رصاص.
- جهاز قياس الوقت chronométre.
- ورقة التصحيح الخاصة بإختبار التمثال.

***طريقة تطبيق الإختبار:**

يطبق بطريقة فردية، حيث يطلب من الطفل الحفاظ على وضعية الوقوف مع إبقاء العينين مغمضتين لمدة 75 ثانية، وعليه كف جميع المشتتات السمعية. والصورة الموالية توضح بدقة وضعية الوقوف:

الشكل رقم (10): صورة توضح وضعية الوقوف لإختبار التمثال

يتم تقسيم المدة 75 ثانية إلى 15 مقطع، كل مقطع مدته 5 ثواني ويضم أربعة خانات تسجل فيها أي حركة يقوم بها الطفل (عدم الإستجابة، القيام بحركات بجسمه، فتح العينين، إصدار أصوات) بوضع دائرة حول كلمة " نعم " **(أنظر الملحق رقم (9))**

بعد شرح وضعية الوقوف وقواعد الاختبار للطفل، نقول له:" دعنا نرى إذ تستطيع البقاء واقف كالتمثال الذي يحمل بيده علم"، في هذه المرحلة من الضروري توجيه الطفل في كيفية الوقوف، وتكون **التعليمة** كالاتي: " **عندما أقول لك سننطلق أريد منك أن تبقى في وضعية سكون، كالتمثال الذي يحمل بيده علم، مع إبقاء العينين مغمضتين، لا يسمح لك بتحريك يديك، لا يسمح لك بتحريك جسمك، لا يسمح لك بفتح عينيك، ولا يسمح لك بالضحك أو الكلام حتى أقول لك أنهينا، هل أنت مستعد؟ أغمظ عينيك، حافظ عليهما مغمضتين، إنطلق.....** "

نقوم بتشغيل جهاز قياس الوقت، وإتباع التعليمات الآتية:

- في 10 ثواني، يدع الفاحص القلم يسقط فوق الطاولة.

- في 20 ثانية، يقوم الفاحص بعملية السعال مرة واحدة.

- في 30 ثانية، يقوم الفاخص بالضرب على الطاولة مرتين.

- في 50 ثانية، يقول الفاحص:" هم هم " Hum Hum

في 75 ثانية، يقول الفاحص: " إنتهينا"

***طريقة تصحيح الإختبار:**

يتم منح الطفل نقطتين عند انتهاء الوقت المحدد لكل مقطع بدون أخطاء، لتصبح العلامة النهائية للإختبار 30 نقطة، وتمنح نقطة واحدة عند إرتكابه لخطأ واحد فقط، وعلامة صفر عند إرتكابه لخطأين فما أكثر. **(أنظر الملحق رقم (11))**

5- إختبار الدق والضرب: Cogner et Frapper

***تقديم الإختبار:**

هو إختبار فرعي تكميلي أدائي، صمم بهدف تقييم قدرات الطفل على المراقبة والكف، يحتوي على ثلاثون بند، موجه للأطفال ذو سن 5-12 سنة.

***الأدوات:**

- بنود الإختبار الموجودة في كراسة الإختبار.

- جهاز قياس الوقت chronométre.

- ورقة التصحيح الخاصة بإختبار الدق والضرب.

***طريقة تطبيق الإختبار:**

يطبق بطريقة فردية، حيث يطلب من الطفل الضرب بكف يده على الطاولة عندما يدق الفاحص بقبضة يده على الطاولة، وعلى الطفل ترك اليد الأخرى ثابتة على الطاولة. والصورة الموالية توضح بدقة وضعية اليد في الحالتين:

الدق الضرب

الشكل رقم (11): صورة توضح وضعية اليد لإختبار الدق والضرب

بعد شرح وضعية الضرب والدق للطفل جيدا، يقوم الفاحص بتجريب الوضعيتين عدة مرات مع الطفل، وتوجيهه في حالة الفشل، وعلى الفاحص اتباع تعليمات التالية أثناء تطبيق الإختبار:

-على الفاحص شرح جيدا وضعية الضرب والدق للطفل .

-على الفاحص تغيير إيقاع حركة اليد كل ثانتين.

- يوقف الفاحص الإختبار بعد فشل الطفل أربع مرات متتالية (أي حصوله على أربع أصفار متتالية).

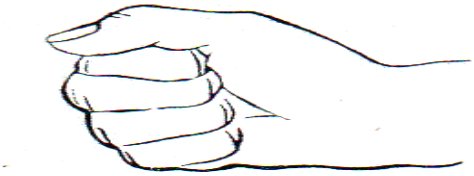
بعد فهم الطفل لمبدأ الإختبار، نبدأ بتطبيق البنود من "1-15" وتكون **التعليمة** كالتالي:

" عندما أفعل أنا هكذا(ضرب على الطاولة)، عليك أنت فعل هكذا (دق على الطاولة)، لكن عندما أفعل أنا هكذا(الدق على الطاولة)، عليك أنت فعل هكذا (ضرب على الطاولة). أترك يدك الأخرى ثابتة فوق الطاولة. هيا نجرب ...."

ثم نمر للبنود من "15-30 " التي تعتبر أكثر تعقيدا، حيث يطلب من الطفل الضرب عندما يقوم الفاحص بالدق كما شرحنا سابقا، هنا يضيف الفاحص مفهوم " **قف**"، حيث عندما يقول الفاحص للطفل كلمة " قف" على الطفل أن يضع يده في الوضعية الموضحة في الصورة التالية:

Poser

قـــــــــف



الشكل رقم (12): صورة توضح وضعية التوقف للإختبار الدق والضرب

بعد شرح و تجريب الوضعيات الثلاثة (ضرب، دق، قف)، يشرع الفاحص في تطبيق البنود من "15-30" وتكون **التعليمة** كالتالي:

" **عندما أفعل أنا هكذا(ضرب على الطاولة)، عليك أنت فعل هكذا(دق على الطاولة)، لكن عندما افعل أنا هكذا(الدق على الطاولة)، عليك أنت فعل هكذا (ضرب على الطاولة)، وعندما أقول لك (قف)، عليك فعل هكذا (توجيه يد الطفل إلى وضعية قف). إترك يدك الأخرى ثابتة فوق الطاولة. هيا نجرب...**"

***طريقة تصحيح الإختبار:**

تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة، بمجموع 30 نقطة للاختبار ككل. **(أنظر الملحق رقم (10))**

5- الأساليب الاحصائية:

- النسب المئوية في الإحصاء الوصفي للبيانات.

- معامل ارتباط بيرسون (تقدير العلاقة الارتباطة في الفرضية الأولى).

- اختبار t لدلالة الفرق بين متوسطي (لدراسة الفروق في الفرضية الثانية والرابعة).

- اختبار كاف تربيع x^2 لدلالة الفروق في البيانات النوعية (الفرضية الثالثة والخامسة).

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج البحث وتفسيرها

تمهيد:

بعد ضبط الإجراءات المنهجية للبحث، وتطبيقها في الميدان،سيتم التطرق في هذا الفصل إلى عرض النتائج المتّوصل إليها من اختبار فرضيات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية المعتمدة، وذلك في جداول تم تحليل البيانات الواردة فيها، ويتم العرض حسب ترتيب الفرضيات وقراءة النتائج المتحصل عليها قراءة ملائمة تمكننا من التفسير العلمي للنتائج.

أولا: عرض وتحليل نتائج الاختبارات:

1- عرض وتحليل نتائج الاختبارات التي تقيس الانتباه التنفيذي

بهدف قياس الانتباه التنفيذي لأفراد عينة البحث تم إستخدام إختبارين (اختبار ستروب Stroop، اختبار الانتباه البصري (NPSY)) وتمثلت نتائجهما على نحو الآتي:

1-1اختبار ستروب Stroop

لقد تم استخدام هذا الاختبار بهدف قياس الانتباه التنفيذي لدى تلاميذ المجموعتين (تلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد، وتلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف)، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (15) يمثل نتائج اختبار الانتباه لستروب Stroop حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ:

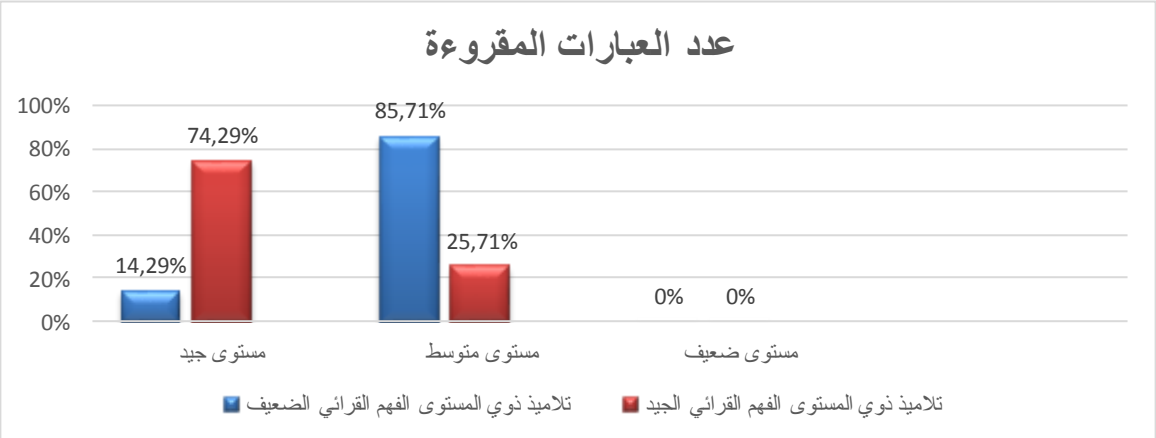
			التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد		التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف	
			العدد	النسبة	العدد	النسبة
اختبار ستروب	عدد العبارات المقروءة	مستوى جيد	26	%74,29	5	%14,29
		مستوى متوسط	9	%25,71	30	%85,71
		مستوى ضعيف	0	%0	0	%0
		المجموع	35	%100	35	%100
	نسبة الخطأ	مستوى مرتفع	2	%5,71	17	%48,58
		مستوى متوسط	12	%34,29	13	%37,14
		مستوى منخفض	21	%60	5	%14,28
		المجموع	35	%100	35	%100

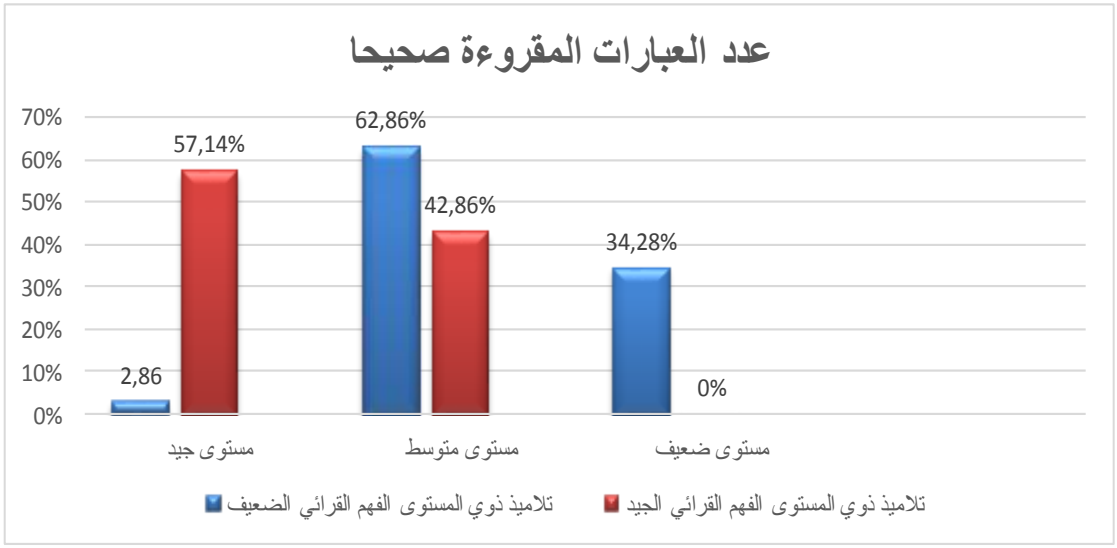
	عدد العبارات المقروءة صحيحا	مستوى جيد	20	%57,14	1	%2,86
		مستوى متوسط	15	%42,86	22	%62,86
		مستوى ضعيف	0	%0	12	34,28
		المجموع	35	%100	35	%100

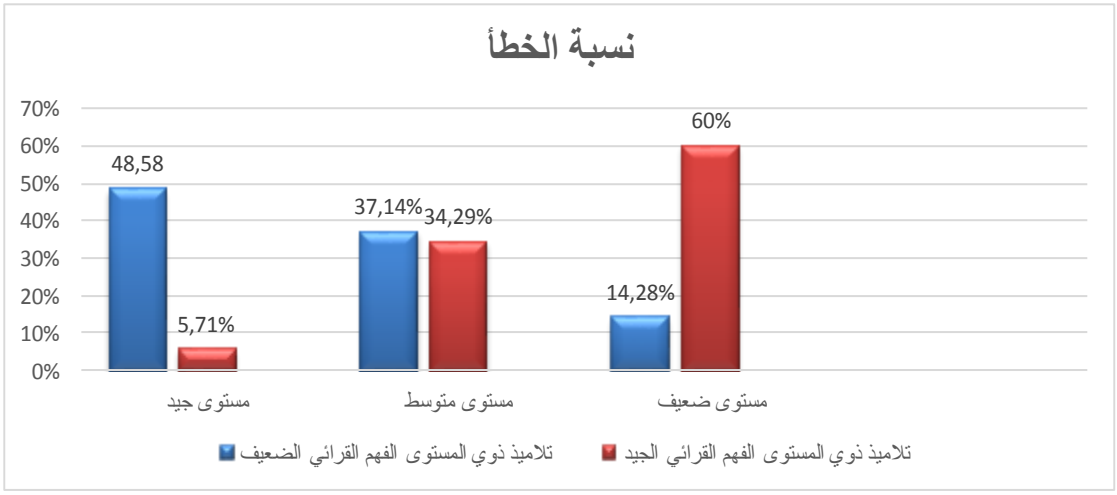
يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نتائج التي أفرزها اختبار ستروب، أن التلاميذ ذوي الفهم القرائي الجيد والتلاميذ ذوي الفهم القرائي الضعيف لم يختلفوا في نقطة الإنطلاق في عدد العبارات المقروءة، بل الإختلاف في المستوى كان من حيث درجة الخطأ، والذي ظهر جليا، إذ نجد أن (48,58%) من ذوي الفهم القرائي الضعيف يرتكبون أخطاء في الإختبار بمستوى جد مرتفع، يقابله (5,71%) فقط من أقرانهم من ذوي الفهم القرائي الجيد اللذين إرتكبوا أخطاء في الإختبار بمستوى جد مرتفع.

في حين نجد ما بين (42,86% إلى 57,14%) من ذوي الفهم القرائي الجيد كانت قرائتهم صحيحة من المستوى المتوسط إلى الجيد، في حين سجلنا (2,86%) من ذوي الفهمالقرائي الضعيف كانت قراءته صحيحة من المستوى الجيد على اختبار ستروب، أما مابين 12 إلى 22 تلميذ وتلميذة من ذوي الفهم القرائي الضعيف كانت قرائتهم صحيحة من المستوى الضعيف إلى المتوسط.

وهذا ما يوضحه التمثيل البياني بالمدرجات التكرارية الموالية:







رسم بياني رقم (13): يوضح نتائج اختبار الانتباه Stroop حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ

ظهر لنا من الرسم البياني رقم (01) أنه لا توجد اختلافات بين التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد وتلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف في نقطة الانطلاق في القراءة على اختبار ستروب، بل إختلاف كان بينهم من حيث نوعية القراءة وجودتها وذلك لصالح التلاميذ ذوي الفهم القرائي الجيد، إذ أن التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد لديهم انتباه انتقائي مرتفع مقارنة بالتلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف، والذي ظهر جليا من خلال عدد قليل منهم إرتكب أخطاء على اختبار ستروب.

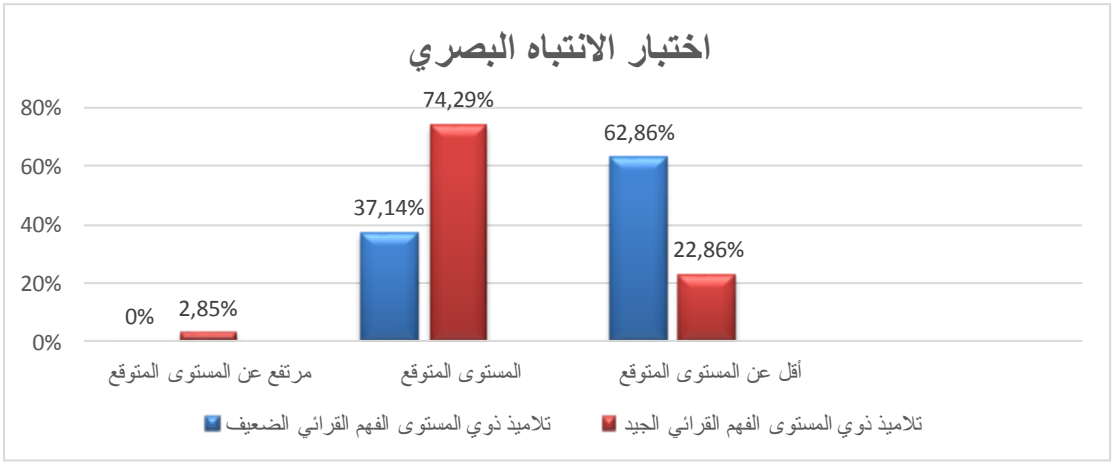
2-1 اختبار الانتباه البصري (NPSY)

يهدف هذا الاختبار إلى تقييمالانتباه التنفيذي لدى تلاميذ المجموعتين (تلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد، وتلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف)، وكذا لإضفاء مزيد من الدقة والموضوعية في عملية قياس الانتباه التنفيذي، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (16)يمثل نتائج اختبار الانتباه البصري NEPSY حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ:

		تلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد		تلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
اختبار الانتباه البصري	مرتفع عن المستوى المتوقع	1	%2,85	0	% 0
	المستوى المتوقع	26	%74,29	13	%37,14
	أقل عن المستوى المتوقع	8	%22,86	22	%62,86
	المجموع	35	%100	35	%100

يتضح من النتائج الواردة في الجدول أعلاه، ارتفاع مستوى الانتباه البصري عن المستوى المتوقع (على اختبار الانتباه البصري) لدى التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد، وذلك بنسبة (74,29%) في حين تقابلها نسبة (62,86%) من ذوي مستوى الفهم القرائي يتمركزون في المستوى الأقل من المتوقع، وهذا ما يبينه التمثيل البياني الموالي:



رسم بياني رقم(14): يوضح نتائج اختبار الانتباه البصري (NPSY) حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ

يتبين لنا أن مستوى الفهم القرائي له علاقة بمستوى الانتباه البصري، إذ أنه كلما كان مستوى الانتباه البصري في حدود المستوى المتوقع فما أعلى كلما كان مستوى الفهم القرائي جيد والعكس صيحيح، أي كلما كان مستوى الانتباه البصري في حدود المستوى المتوقع فما أقل كلما كان مستوى الفهم القرائي ضعيف.

منه نستنتج أن كلما كان التلميذ لديه إشكال في الانتباه البصري كلما إرتكب أخطاء في القراءة في الفهم القرائي.

2- عرض وتحليل نتائج الاختبارات التي تقيس التخطيط

بهدف قياس وظيفة التخطيط لأفراد عينة البحث تم إستخدام إختبارين (اختبار البرج، اختبار السيولة في الرسم) وتمثلت نتائجهما على نحو الآتي:

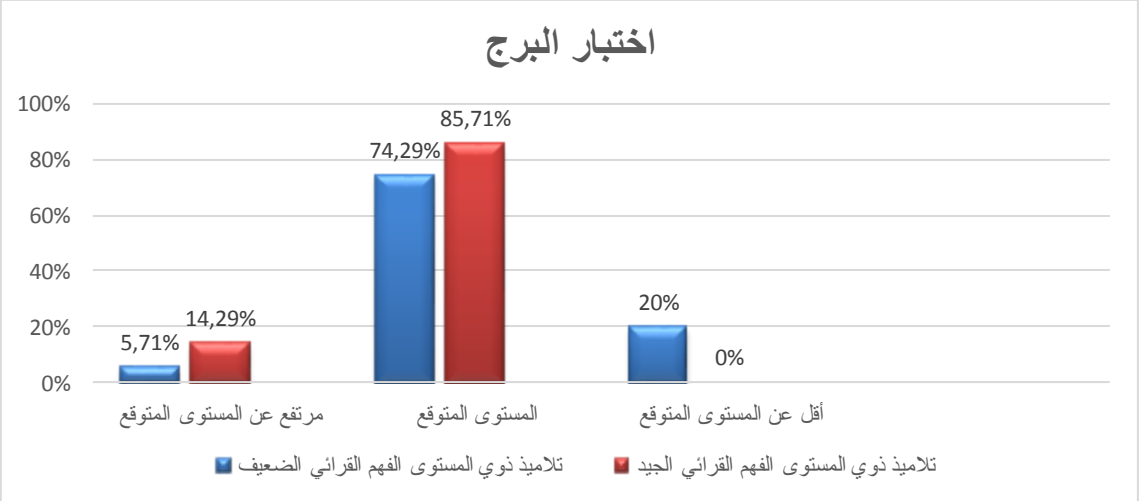
2- 1 اختبار البرج:

لقد تم استخدام هذا الاختبار بهدف قياس وظيفة التخطيط لدى تلاميذ المجموعتين (تلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد، وتلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف)، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (17) يمثل نتائج اختبار البرج حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ:

		تلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد		تلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
اختبار البرج	مرتفع عن المستوى المتوقع	5	%14,29	2	%5,71
	المستوى المتوقع	30	%85,71	26	%74,29
	أقل عن المستوى المتوقع	0	%0	7	%20
	المجموع	35	%100	35	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن التلاميذ ذوي المستوى الفهم القرائي الجيد هم الذين وصلوا إلى المستوى المتوقع حسب نتائجهم على اختبار البرج، إذ نجد نسبة (85,71%) منهم يتواجدون في المستوى المتوقع، ونسبة (14,29%) في المرتفع عن المستوى المتوقع، ونسبة (0%) أقل عن المستوى المتوقع، في حين نجد أن نسبة (74,29%)ذوي المستوى الفهم القرائي الضعيفيتمركزون في المستوى المتوقع، ونسبة (20%) في المستوى أقل عن المتوقع، ونسبة (5,71%) في المرتفع عن المستوى المتوقع. التمثيل البياني الموالي يوضح هذه النتائج:



رسم بياني رقم (15): يوضح نتائج اختبار البرج حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ

وهذا يعني أن مستوى التخطيط كلما كان في المستوى المتوقع فما أعلى كلما كان مستوى الفهم القرائي جيد، وكلما كان مستوى التخطيط في المستوى المتوقع فما دون كلما كان مستوى الفهم القرائي ضعيف.

يتبين لنا أن مستوى الفهم القرائي له علاقة بوظيفة التخطيط، إذ أنه كلما كان التلميذ لديه إشكال في وظيفة التخطيطكلما إرتكب أخطاء في القراءة في الفهم القرائي.

2-2- اختبار السيولة في الرسم:

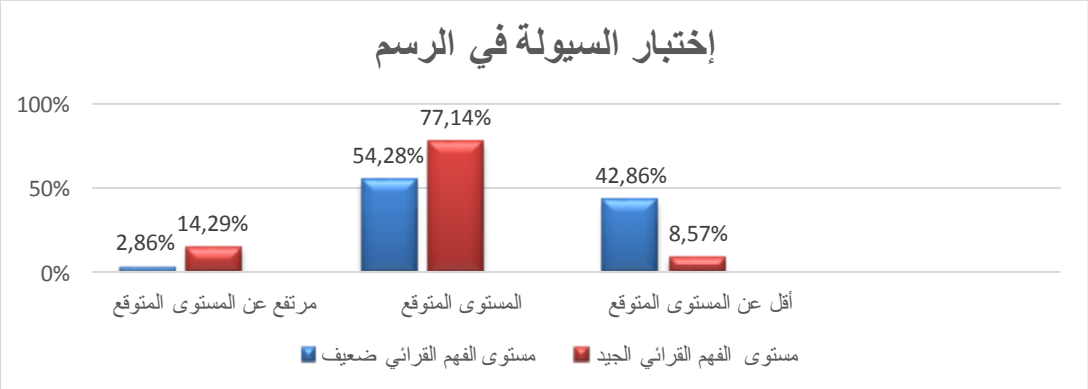
لقد تم استخدام هذا الاختبار بهدف قياس وظيفة التخطيط لدى تلاميذ المجموعتين (تلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد، وتلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف)، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (18) يمثل نتائج اختبار السيولة في الرسم حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ:

		تلاميذ ذوي المستوى الفهم القرائي الجيد		تلاميذ ذوي المستوى الفهم القرائي الضعيف	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
الرسم اختبار السيولة في	مرتفع عن المستوى المتوقع	5	%14,29	1	%2,86
	المستوى المتوقع	27	%77,14	19	%54,28
	أقل عن المستوى المتوقع	3	%8,57	15	%42,86
	المجموع	35	%100	35	%100

يظهر لنا جليا من الجدول أعلاه أن التلاميذ ذوي المستوى الفهم القرائي الجيد هم الذين وصلوا إلى المستوى المتوقع حسب نتائجهم على اختبار السيولة في الرسم، إذ نجد نسبة (77,14%) منهم يتواجدون في المستوى المتوقع، ونسبة (14,29%) في المرتفع عن المستوى المتوقع، ونسبة (8,57%) أقل عن المستوى المتوقع، في حين نجد أن نسبة (54,28%)ذوي المستوى الفهم القرائي الضعيف يتمركزون في المستوى المتوقع، ونسبة (42,86%) في المستوى أقل عن المتوقع، ونسبة (2,86%) في المرتفع عن المستوى المتوقع.

التمثيل البياني الموالي يوضح هذه النتائج:



رسم بياني رقم (16): يوضح نتائج اختبار السيولة في الرسم حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ

هذه النتائج على اختبار السيولة في الرسم تؤكد نفس النتيجة التي توصلنا إليها على إختبار البرج السابق ذكره، واللذان يقيسان وظيفة التخيط، إذ تأكد لنا أن مستوى الفهم القرائي له علاقة بوظيفة التخطيط، إذ أنه كلما كان التلميذ لديه إشكال في وظيفة التخطيط كلما إرتكب أخطاء في القراءة في الفهم القرائي.

3- عرض وتحليل نتائج الاختبارات التي تقيس الكف

بهدف قياس وظيفة الكف لأفراد عينة البحث تم إستخدام إختبارين (اختبار التمثال، اختبار الدق والطرق) وتمثلت نتائجهما على نحو الآتي:

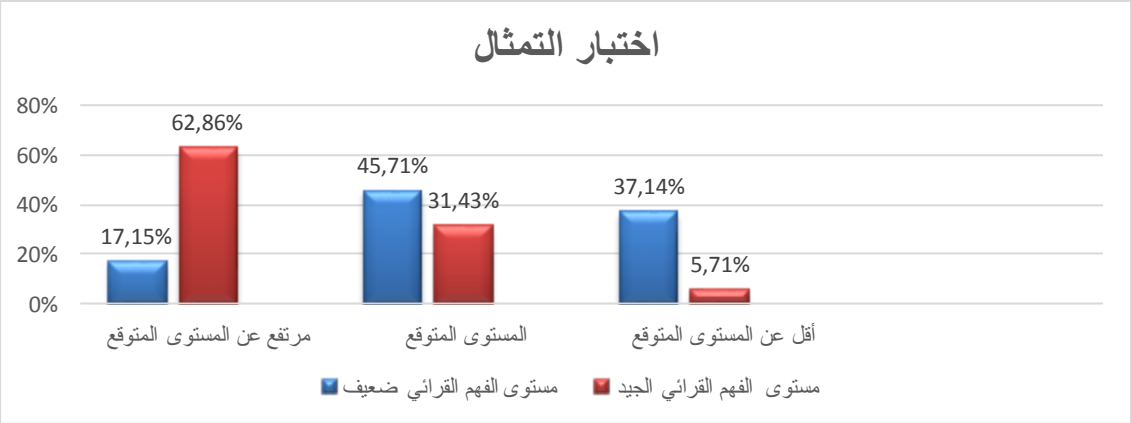
3-1 اختبار التمثال

لقد تم استخدام هذا الاختبار بهدف قياس وظيفة الكف لدى تلاميذ المجموعتين (تلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد، وتلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف)، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (19) يمثل نتائجاختبار التمثال حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ:

		تلاميذ ذوي المستوى الفهم القرائي الجيد		تلاميذ ذوي المستوى الفهم القرائي الضعيف	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
اختبار التمثال	مرتفع عن المستوى المتوقع	22	%62,86	6	%17,15
	المستوى المتوقع	11	%31,43	16	%45,71
	أقل عن المستوى المتوقع	2	%5,71	13	%37,14
	المجموع	35	100	35	100

يتضح من النتائج الواردة في الجدول أعلاه،أن التلاميذ ذوي المستوى الفهم القرائي الجيد تمركزو في المستوى المرتفع عن المتوقع بنسبة (62,86%)،في حين تقابلها نسبة(45,71%) من التلاميذ ذوي المستوى الفهم القرائي الضعيف يتمركزون في المستوى المتوقع فما أقل. التمثيل البياني الموالي يوضح هذه النتائج:



رسم بياني رقم (17): يوضح نتائج اختبار التمثال حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ

وهذا يعني أن كلما كان التلميذ لديه مستوى مرتفع في القدرة على كف المثيرات المشتت كلما كان مستوى تركيزه مرتفع الأمر الذي ينعكس على المستوى الجيد في الفهم القرائي لديه، والعكس صحيح أي، عندما تكون قدرة التلميذ ضعيفة في كف المثيرات المشتت كلما تشتت تركيزه وإنخفض مستوى الفهم القرائي لديه.

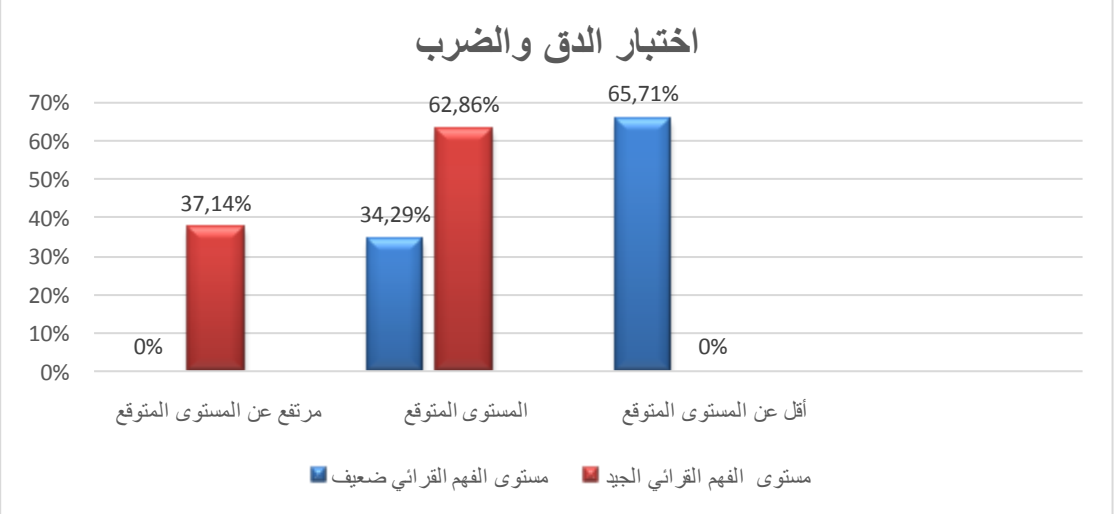
3-2 اختبار الدق والضرب

لقد تم استخدام هذا الاختبار أيضا بهدف قياس وظيفة الكف لدى تلاميذ المجموعتين (تلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد، وتلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف)، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (20) يمثل نتائج اختبار الدق والضرب حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ:

		تلاميذ ذوي المستوى الفهم القرائي الجيد		تلاميذ ذوي المستوى الفهم القرائي الضعيف	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
اختبار الدق والضرب	مرتفع عن المستوى المتوقع	13	%37,14	0	%0
	المستوى المتوقع	22	%62,86	12	%34,29
	أقل عن المستوى المتوقع	0	%0	23	%65,71
	المجموع	35	100	35	100

يظهر لنا من نتائج إختبار الدق والضرب أن التلاميذ ذوي المستوى الفهم القرائي الجيد تمركزو في المستوى المتوقع بنسبة (62,86%)،في حين تقابلها نسبة (65,71%) ذوي المستوى الفهم القرائي الضعيف الذين يتمركزون في المستوىأقل عن المتوقع. والتمثيل البياني الموالي يوضح ذلك:



ج: **رسم بياني رقم (18): يوضح نتائج اختبار الدق والضرب حسب مستوى الفهم القرائي للتلاميذ**

هذه النتائج على اختبار الدق والضرب تؤكد نفس النتيجة التي توصلنا إليها على إختبار التمثال السابق ذكره، واللذان يقيسان وظيفة الكف، إذ تأكد لنا أن مستوى الفهم القرائي له علاقة بوظيفة الكف، إذ أنه كلما كان التلميذ لديه إشكال في وظيفة الكف كلما إرتكب أخطاء في القراءة في الفهم القرائي.

هذا يعني أن مستوى الكف كلما كان في المستوى المتوقع فما أعلى كلما كان مستوى الفهم القرائي جيد، وكلما كان مستوى الكف في المستوى المتوقع فما دون كلما كان مستوى الفهم القرائي ضعيف.

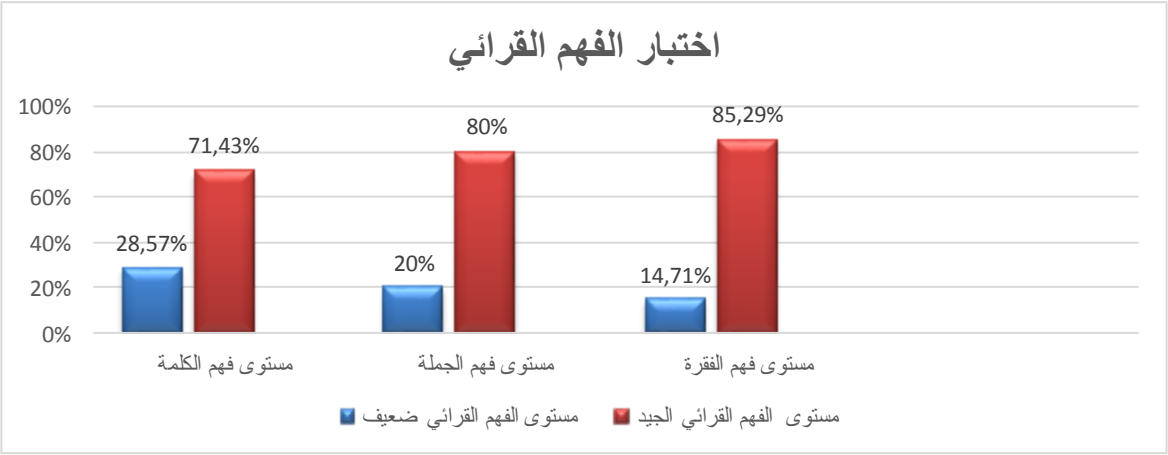
4- عرض وتحليل نتائج الاختبار الذي يقيس مهارات الفهم القرائي:

الجدول رقم (21) يمثل نتائج إختبار مهارات الفهم القرائي لأفراد العينة:

	اختبار الفهم القرائي					
	مستوى فهم الكلمة		مستوى فهم الجملة		مستوى فهم الفقرة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
تلاميذ ذوي المستوى الفهم القرائي الجيد	25	%71,43	28	%80	30	%85,29
تلاميذ ذوي المستوى الفهم القرائي الضعيف	10	%28,57	7	%20	5	%14,71
المجموع	35	%100	35	%100	35	%100

يظهر لنا من الجدول أعلاه أن نتائج التلاميذ ذوي الفهم القرائي الجيد كانت أحسن من نتائج التلاميذ ذوي الفهم القرائي الضعيف على اختبار الفهم القرائي، إذ قدر مستوى اختبار الفهم القرائي على مستوى فهم الكلمة بـ (71.43 %)، وعلى مستوى فهم الجملة بـ (80 %)، وعلى مستوى فهم الفقرة بـ (85.29%) هذا بالنسبة للتلاميذ ذوي المستوى القرائي الجيد، أما بالنسبة للتلاميذ ذوي المستوى القرائي الضعيف، قدر مستوى اختبار الفهم القرائي على مستوى فهم الكلمة بـ (28.57%)، وعلى مستوى فهم الجملة بـ (20%)، وعلى مستوى فهم الفقرة بـ (14.71%).

التمثيل البياني الموالي يوضح هذه النتائج:



رسم بياني رقم (19): يوضح نتائج إختبار مهارات الفهم القرائي

نلاحظ من هذه النسب الموضحة في الرسم البياني أنه توجد اختلافات بين تلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد وتلاميذ ذوي المستوى القرائي على اختبار فهم القرائي، وذلك لصالح التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد، إذ أن التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد لديهم مستوى مرتفع فيما يخص كل من مستوى فهم الكلمة ومستوى فهم الجملة ومستوى فهم الفقرة، مقارنة بالتلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف.

ثانيا: عرض ومناقشة نتائج البحث:

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى للبحث:

نصت الفرضية على أنه: "توجد علاقة إرتباطية بين الفهم القرائي للنص المكتوب والوظائف التنفيذية (الانتباه التنفيذي، الكف، التخطيط) لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي". وللتحقق من صحتها تمت معالجتها احصائيا بمعامل ارتباط بيرسون، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجداول الموالية الخاصة بكل وظيفة على حدى.

1-1 من جانب مؤشر الانتباه التنفيذي:حيث تمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (22): يمثل معاملات الإرتباط بين الفهم القرائي والانتباه التنفيذي

		الفهم القرائي	
		قيمة معامل الإرتباط	الدلالة الإحصائية
مؤشر الانتباه التنفيذي	اختبار ستروب	-0,422	دال إحصائيا عند $0,01 \propto$
	اختبار الانتباه البصري (NEPSY)	0,544	دال إحصائيا عند $0,01 \propto$

يتضح لنا من الجدول اعلاه أنه توجد علاقة إرتباطية بين الفهم القرائي ومؤشر الانتباه التنفيذي، ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

* **بالنسبة لاختبار ستروب:** تبين لنا وجود علاقة إرتباطية سالبة عكسية ودالة إحصائيا بين درجات الخطأ المرتكبة في اختبار ستروب ودرجات الفهم القرائي، إذ قدرت قيمة معامل الإرتباط بـ: (-0,42) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة دال إحصائيا عند $0,01 \propto$. وهذا يعني أنه كلما إرتفعت درجات الأخطاء المرتكبة عند قراءة أو تسمية البطاقات التي يتضمنها اختبار ستروب من قبل التلاميذ، كلما تحصلوا على درجات منخفضة في اختبار الفهم القرائي، والعكس صحيح، بعبارة أخرى كلما إرتفعت درجات الأخطاء المرتكبة كلما إنخفض مستوى الفهم القرائي. وهذا ما يعكس ارتباط الانتباه التنفيذي بالفهم القرائي، أي أنه حسب اختبار ستروب كلما قل الانتباه التنفيذي (ارتفاع درجات الخطأ المرتكبة في الاختبار) كلما قل معه الفهم القرائي.بالتالي تَميز التلاميذ ذوي الفهم القرائي الجيد بالانتباه التنفيذي الجيد.

* **بالنسبة لإحتبار الانتباه البصري (NEPSY):** أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة طردية بين الانتباه البصري والفهم القرائي، حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط بـ (0.54) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $0,01 \propto$. أي أنه كلما إرتفعت درجات إختبار الانتباه البصري كلما إرتفع مستوى الفهم القرائي والعكس صحيح.

من خلال النتائج الواردة في الجدول السابق تبين لنا **تحقق الفرضية الأولى** للبحث حول العلاقة بين الفهم القرائي والوظائف التنفيذية. أي أنه هناك إرتباط بين الانتباه التنفيذي والفهم القرائي.

1-2 من جانب مؤشر التخطيط:حيث تمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (23) يمثل معاملات الإرتباط بين الفهم القرائي والتخطيط

		الفهم القرائي	
		قيمة معامل الإرتباط	الدلالة الإحصائية
مؤشر التخطيط	اختبار البرج	0.598	دال إحصائيا عند $0,01 \propto$
	اختبار السيولة في الرسم	0.432	دال إحصائيا عند $0,01 \propto$

يظهر الجدول أعلاه وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الفهم القرائي ومؤشر التخطيط ويمكن توضيح ذلك من خلال نتائج الإختبارات على النحو التالي:

* **بالنسبة لإختبار البرج:** أفرزت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة، حيث قدرت قيمة معامل بـ (0,59) وهي دالة احصائيا $0,01 \propto$، ويدل هذا على أنّه كلما إرتفعت درجات إختبار البرج كلما ارتفع مستوى الفهم القرائي والعكس صحيح.

* **أمّا بالنسبة لاختبار السيولة في الرسم:** فقد بلغت قيمة معامل الارتباط بـ (0,43) وهي موجبة ودالة احصائيا عند $0,01 \propto$. وهذا يعني وجود علاقة إرتباطية بين الفهم القرائي واختبار السيولة في الرسم، أي كلما تحصل التلاميذ على درجات مرتفعة في اختبار السيولة في الرسم كلما كانت نتائجهم جيدة في الفهم القرائي والعكس صحيح.

بالرجوع للنتائج السابقة؛ تبين لنا **تحقق الفرضية الأولى** للبحث حول العلاقة بين الفهم القرائي والوظائف التنفيذية من جانب التخطيط.

1-3 من جانب مؤشر الكف:حيث تمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (24) يمثل معاملات الإرتباط بين الفهم القرائي ومؤشر الكف

		الفهم القرائي	
		قيمة معامل الإرتباط	**الدلالة الإحصائية**
مؤشر الكف	**اختبار التمثال**	0,54	دال إحصائيا عند $0,01 \propto$
	اختبار الدق والضرب	0,56	دال إحصائيا عند $0,01 \propto$

يبن لنا الجدول أعلاه أنه توجد علاقة إرتباطية موجبة ودالة بين الفهم القرائي ومؤشر الكف، ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

* **بالنسبة لإختبار التمثال:** أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الفهم وإختبار التمثال، إذ قدرت قيمة معامل الإرتباط بـ (0,54) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $0,01 \propto$، وهذا يعني أنه كلما إرتفعت درجات التلاميذ في إختبار التمثال، كلما تحصلوا على درجات مرتفعة في لإختبار الفهم القرائي والعكس صحيح.

* **أما بالنسبة لإختبار الدق والضرب:** تبين النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الفهم القرائي واختبار الدق والضرب، حيث قدرت قيمة معامل الإرتباط بـ (0,56) وهي قيمة موجبة ودالة احصائيا عند مستوى $0,01 \propto$، هذا ما يدل على أنه كلما ارتفعت درجات اختبار الدق والطرق كلما ارتفع مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ والعكس صحيح.

وهذا ما يوضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفهم القرائي والوظائف التنفيذية من جانب الكف.

بالرجوع للنتائج الواردة في الجداول (24) يتضح لنا وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الفهم القرائي والوظائف التنفيذية في كل مؤشراتها (الانتباه التنفيذي، التخطيط، الكف). **وبالتالي الفرضية الأولى لبحثنا قد تحققت.**

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية للبحث:

نصت الفرضية الثانية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد وذوي المستوى الفهم القرائي الضعيفعلى مستوى مهارات الفهم القرائي(فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة)"، وللتأكد من صحتها تم اختبارها احصائيا بإختبار "t" لدلالة الفرق بين متوسطي لمجموعتين مستقلتين، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (25): دلالة الفروق في درجات أبعاد اختبار الفهم القرائي بدلالة مستوى التلاميذ في الفهم القرائي (جيد/ ضعيف)

أبعاد الفهم القرائي	تلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة إختبار "t"	الدلالة الإحصائية
فهم الكلمة	ضعيف	35	1,80	1,47	17,2	دال إحصائيا عند $0,01 \propto$
	جيد	35	7,08	1,06		
فهم الجملة	ضعيف	35	2,08	1,88	14,1	دال إحصائيا عند $0,01 \propto$
	جيد	35	7,02	0,85		
فهم الفقرة	ضعيف	35	1,51	1,35	14,0	دال إحصائيا عند $0,01 \propto$
	جيد	35	5,28	0,82		

يظهر لنا جليا من الجدول وجود فرق بين التلاميذ في اختبار الفهم القرائي بدلالة مستواهم، ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي:

* **بالنسبة لفهم الكلمة:** يتضح لنا أن الفرق بين متوسط درجات التلاميذ في إختبار الفهم القرائي في بعده لفهم الكلمة، والذي قدر بـ (7,08) لدى التلاميذ ذوي المستوى الجيد، وبـ (1,80) لدى المستوى الضعيف، إذ قدرت قيمة إختبار "t" بـ (17,2) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $0,01 \propto$، هذا ما يعكس حصول التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي على أعلى وأحسن الدرجات في اختبار الفهم القرائي في بعد فهم الكلمة، مقارنة بأقرانهم ذوي المستوى الضعيف.

* **أمّا فيما يخص بعد فهم الجملة لإختبار الفهم القرائي:** فقد أفرز نتائج التحليل فرق حقيقي بين متوسط درجات الاختبار في بعده فهم الجملة والذي قدر بـ (7,02) عند المستوى الجيد، وبـ (2,08) للمستوى الضعيف، إذ قدرت قيمة إختبار "t" بـ (14,1) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $0,01 \propto$، هذا يعكس

أيضا تفوق التلاميذ ذوي المستوى الجيد عن أقرانهم ذوي المستوى الضعيف، بحصولهم على نتائج مرتفعة في اختبار الفهم القرائي من جانب فهم الجملة، مقارنة بأقرانهم من المستوى الضعيف.

* **بالنسبة لبعد فهم الفقرة:** أوضحت النتائج أيضا وجود فرق حقيقي بين متوسط درجات الاختبار في بعده فهم الفقرة والذي قدر بـ (5,28) عند المستوى الجيد، وبـ (1,35) للمستوى الضعيف إذ قدرت قيمة إختبار "t" بـ (14,0) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\propto$ 0,01، هذا يعكس أيضا تفوق التلاميذ ذوي المستوى الجيد عن أقرانهم ذوي المستوى الضعيف، بحصولهم على نتائج مرتفعة في اختبار الفهم القرائي من جانب فهم الفقرة، مقارنة بأقرانهم من المستوى الضعيف.

بالرجوع للنتائج الواردة في الجدول رقم (25) يتضح جليا وجود فرق بين التلاميذ في نتائجهم على اختبار الفهم القرائي بأبعاده (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة) تعزى لمستواهم وهذا ما يعكس بدوره **تحقق الفرضية الثانية للبحث.**

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت على أنّه: " يتميز التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي بمستوى جيد في كل اختبار الفهم القرائي (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة)".وللتأكد من صحتها تم معالجتها إحصائيا بإختبار كافتربيعلحسن التطابق.وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (26): يمثل نتائج قيمة كاف تربيع لإختبار الفهم القرائي

الإختبار	الأبعاد	المستويات	مستوى الفهم القرائي الجيد		**قيمة اختبار** x^2	الدلالة الإحصائية
			التكرار	النسبة		
إختبار الفهم القرائي	فهم الكلمة	متوسط	10	%28,57	-6,429	دال إحصائيا عند 0,01 $\propto$
		جيد	25	%71,43		
	فهم الجملة	متوسط	7	%20	-12,600	دال إحصائيا عند 0,01 $\propto$
		جيد	28	%80		
	فهم الفقرة	متوسط	5	%17,14	-16,941	دال إحصائيا عند 0,01 $\propto$
		جيد	29	%82,86		

يتضح لنا من الجدول السابق؛ تميز التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد، بالمستوى الجيد في كل أبعاد اختبار الفهم القرائي (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة)، إذ قدرت نسبة النجاح أو المستوى الجيد في هذه

الأبعاد على التوالي (71,43%، 80%، 82,86%) وهي نسب جد مرتفعة مقارنة بنسب المستوى المتوسط، والتي تمثلت أيضا على التوالي (28,57%، 20%، 17,14) مع غياب المستوى المنخفض والضعيف على هذا الاختبار لدى هؤلاء.

وللتحقق من طبيعة هذه الفروق وإذا كانت صحيحة عولجت احصائيا باختبار كاف تربيع x^2، إذ قدرت قيمها (6,42−، 12,6−، 16,94−)، وهي قيم دالة احصائيا عندمستوى الدلالة $0,01 \propto$، هذا ما يعكس تميز هؤلاء التلاميذ بالمستوى الجيد في كل جوانب اختبار الفهم القرائي، وهذا ما يؤكد **صحة الفرضية الثالثة للبحث.**

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة للبحث:

نصت على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الوظائف التنفيذية. (الانتباه التنفيذي، التخطيط، والكف)"؛ وللتحقق من صحتها تم اختبارها احصائيا بإختبار "t" لدلالة الفرق بين متوسطين لمجموعتين مستقلتين وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (27): يمثل نتائج إختبار "t" للفروق بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الوظائف التنفيذية

الوظائف التنفيذية	الإختبارات	تلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي:	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة اختبار t	الدلالة الإحصائية
الانتباه التنفيذي	درجة الخطأ	ضعيف	35	47,74	25,42	4,22	دال إحصائيا عند $0,01 \propto$
		جيد	35	27,14	13,58		
	الانتباه البصري	ضعيف	35	9,03	3,46	−5,02	دال إحصائيا عند $0,01 \propto$
		جيد	35	14,29	4,86		
التخطيط	البرج	ضعيف	35	9,57	3,03	5,51	دال إحصائيا

		جيد	35	12,94	1,97		عند $0,01 \propto$
	السيولة في الرسم	ضعيف	35	15,29	7,40	3,75	دال إحصائيا عند $0,01 \propto$
		جيد	35	21,69	6,86		
الكف	التمثال	ضعيف	35	22,11	8,23	4,70	دال إحصائيا عند $0,01 \propto$
		جيد	35	28,83	1,87		
	الدق والضرب	ضعيف	35	23,91	5,43	4,95	دال إحصائيا عند $0,01 \propto$
		جيد	35	28,65	1,51		

يتضح لنا من الجدول رقم ()، وجود فرق بين التلاميذ ذوي المستوى الفهم القرائي الجيد وذوي المستوى الضعيف في الوظائف التنفيذية، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

3-1 فيما يخص الانتباه التنفيذي:

* **بالنسبة لإختبار ستروب:**تدل نتائجه على وجود فروق حقيقية بين متوسط درجات التلاميذ، والذي قدر بـ (27,14) للمستوى الجيد وبـ (47,74) للمستوى الضعيف، إذ قدرت قيمة إختبار "t" بـ (4,22) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $0,01 \propto$، الأمر الذي يعكس إرتكاب التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد أقل الأخطاء على اختبار ستروب مقارنة بذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف، بالتالي يتميز التلاميذ ذوي الفهم القرائي الجيد بأحسن مستوى للانتباه الانتقائي، والذي عكسه اختبار ستروب، من خلال تفوقهم في القراءة والتسمية للبطاقات بأقل درجة خطأ مرتكبة.

* **أمّا بالنسبة لاختبار الانتباه البصري:** يتضح وجود فرق في متوسط درجات هذا الاختبار، بحيث قدر بـ (14,29) عند التلاميذ ذوي المستوى الجيد للفهم القرائي، وبـ (9,03) عند ذوي المستوى الضعيف.

هذه الفروق حقيقية، إذ قدرت قيمة اختبار "t" بـ (-5,02) وهي دالة احصائيا عندمستوى الدلالة $0,01 \propto$، أي أن التلاميذ ذوي المستوى الجيد للفهم القرائي هم الذين تحصلوا على أحسن وأعلى الدرجات على اختبار الانتباه البصري مقارنة بذوي المستوى الضعيف.

بالرجوع للنتائج الواردة في الجدول رقم () يتضح لنا تميز التلاميذ ذوي الفهم القرائي الجيد بالانتباه التنفيذي بأعلى الدرجات وبأحسن مستوى مقارنة بذوي المستوى الضعيف.هذا الأمر يعكس لنا بوضوح وجود فرق بين التلاميذ في الوظائف التنفيذية من جانب مؤشر الانتباه التنفيذي تعزى للفهم القرائي، لصالح ذوي المستوى الجيد.

3-2 فيما يخص مؤشر التخطيط:

* **بالنسبة لاختبار البرج:** تدل نتائجه على وجود فرق حقيقي بين متوسط درجات التلاميذ، والذي قدر بـ (12,94) للمستوى الجيد وبـ (9,57) للمستوى الضعيف، إذ قدرت قيمة إختبار "t" بـ (5,51) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\propto 0,01$، الأمر الذي يعكس تميز التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد بأعلى الدرجات وبأحسن مستوى على اختبار البرج مقارنة بذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف.

* **بالنسبة لإختبار السيولة في الرسم:**تدل النتائج على وجود فرق حقيقي بين متوسط درجات التلاميذ، والذي قدر بـ (21,69) عند المستوى الجيد وبـ (15,29) عند المستوى الضعيف، إذ قدرت قيمة إختبار "t" بـ (3,75) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\propto 0,01$، الأمر الذي يعكس تميز التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد بأعلى الدرجات وبأحسن مستوى على اختبار السيولة في الرسم مقارنة بذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف.

3-3 فيما يخص مؤشر الكف:

* **بالنسبة لاختبار التمثال:** تدل نتائجه على وجود فرق حقيقي بين متوسط درجات التلاميذ، والذي قدر بـ (28,83) للمستوى الجيد وبـ (22,11) للمستوى الضعيف، إذ قدرت قيمة إختبار "t" بـ (4,70) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\propto 0,01$، الأمر الذي يعكس تميز التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد بأعلى الدرجات وبأحسن مستوى على اختبار التمثال مقارنة بذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف.

* **بالنسبة لاختبار الدق والضرب:** تدل نتائجه على وجود فرق حقيقي بين متوسط درجات التلاميذ، والذي قدر بـ (28,65) للمستوى الجيد وبـ (23,91) للمستوى الضعيف، إذ قدرت قيمة إختبار "t" بـ (4,95) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\propto 0,01$، الأمر الذي يعكس تميز التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد بأعلى الدرجات وبأحسن مستوى على اختبار الدق والضرب مقارنة بذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف.

من خلال تحليلنا للنتائج الواردة في الجدول رقم (27) إتضح لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الوظائف التنفيذية. (الانتباه التنفيذي، التخطيط، والكف) وذلك لصالح التلاميذ ذوي المستوى الجيد. هذا ما **يحقق صحة فرضية البحث الرابعة.**

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نصت على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى الوظائف التنفيذية(الانتباه التنفيذي، التخطيط، الكف). وللتأكد من صحتها تم اختبارها إحصائيا باختبار كاف تربيع لعينتين مستقلتين، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (28): الفروق في مستوى الوظائف التنفيذية من جانب الانتباه التنفيذي بدلالة مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ

الاختبارات المطبقة		المستويات	مستوى الفهم القرائي الجيد		مستوى الفهم القرائي الضعيف		قيمة اختبار x^2	الدلالة الاحصائية
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
اختبار الانتباه البصري NEPSY		أقل من مستوى المتوقع	8	%22,9	22	%62,9	11,867	دال إحصائيا عند $0,01 \propto$
		المستوى المتوقع	26	%74,3	13	%37,1		
		مرتفع على المستوى المتوقع	1	%2,9	0	%0		
اختبار ستروب	درجة الخطأ	نسبة الخطأ مرتفعة	3	%8,57	12	%34,29	13,85	دال إحصائيا عند $0,01 \propto$
		نسبة الخطأ متوسطة	8	%22,86	14	%40		
		نسبة الخطأ	24	%68,57	9	%25,71		

		منخفضة					
	نوعية القراءة الصحيحة	قراءة نسبة أعلى من العبارات صحيحا	3	%8,57	0	%0	دال إحصائيا عند $0,01 \propto$
		قراءة نسبة متوسطة من العبارات صحيحا	32	%91,43	21	%60	19,28
		قراءة نسبة ضئيلة من العبارات صحيحا	0	%00	14	%40	

أفرز التحليل الإحصائي حسب ما يوضحه الجدول اعلاه وجود اختلافات في نسب مستوى مؤشر الانتباه البصري، والذي يمكن توضيحة على النحو الآتي:

*** فيما يخص نتائج إختبار الانتباه البصري (NEPSY)**

نجد تمركز قوي لمستوى التلاميذ ذوي الفهم القرائي الجيد في المستوى المتوقع (في حدود المتوسط فما فوق) بنسبة (74,3%) تقابلها نسبة (62,9%) من التلاميذ ذوي الفهم الضعيف يتمركزون في المستوى الأقل من المتوقع، وهذه الفروق حقيقية إذ قدرت قيمة اختبار كاف تربيع بـ (11,86) وهي دالةاحصائيا عندمستوى الدلالة $0,01 \propto$.

*** أمّا نتائج اختبار ستروب:** فقد أوضحت ما يلي:

- **بالنسبة لدرجة الخطأ:** فقد سجل التلاميذ ذوي الفهم القرائي الجيد أخفض مستوى لارتكاب الأخطاء بنسبة (68,57%) تقابلها أعلى مستوى لارتكاب الأخطاء تؤول من حدود المرتفع إلى المتوسط بنسبة (34,29% / 40%)، وهذه الفروق حقيقية إذ قدرت قيمة كاف تربيع بـ (13,85) وهي دالة احصائيا عندمستوى الدلالة $0,01 \propto$.

– **أمّا بالنسبة لمستوى نوعية القراءة (القراءة الصحيحة)** فقد قدرت عند التلاميذ ذوي الفهم الجيد في المستوى المرتفع إلى حدود المتوسط بنسبة (8,57% / 91,43%)، في حين تقابلها نسبة (60% / 40%) من المستوى المتوسط للمنخفض للتلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف.

الأمر يعكس تفوق التلاميذ ذوي الفهم القرائي الجيد على أقرانهم ذوي المستوى الضعيف في قراءة أكبر عدد الكلمات قراءة صحيحة بأقل درجات خطأ مرتكبة.

بهذا يتضح لنا جليا تميز التلاميذ ذوي الفهم القرائي الجيد بالمستوى المتوقع والمرتفع في الانتباه التنفيذي مقارنة بذوي الفهم الضعيف.

جدول رقم (29): الفروق في مستوى الوظائف التنفيذية من جانب التخطيط بدلالة مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ

الاختبارات المطبقة	المستويات	مستوى الفهم القرائي الجيد		مستوى الفهم القرائي الضعيف		قيمة اختبار x^2	الدلالة الاحصائية
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
اختبار البرج	أقل من مستوى المتوقع	0	%0	7	%20	8,571	دال إحصائيا عند $\propto = 0,01$
	المستوى المتوقع	30	%85,7	26	%74,3		
	مرتفع على المستوى المتوقع	5	%14,3	2	%5,7		
اختبار السيولة في الرسم	أقل من مستوى المتوقع	3	%8,6	15	%42,9	12,058	دال إحصائيا عند $\propto = 0,01$
	المستوى المتوقع	27	%77,1	19	%54,3		
	مرتفع على المستوى المتوقع	5	%14,3	1	%2,9		

يتضح من الجدول حسب ما أفرزته نتائج الاختبارات الفرعية لمؤشر التخطيط (اختبار البرج، اختبار السيولة في الرسم) التمركز القوي لذوي الفهم القرائي الجيد في المستوى المتوقع بنسب (85,7% / 77,1)، في حين تقابلها فئة ذوي الفهم القرائي الضعيف في حدود المتوقع إلى الأقل من المتوقع بنسب (20% / 74,3% / 42,9% / 54,3%)، وهذه الفروق حقيقية إذ قدرت قيمة اختبار كاف تربيع x^2 على التوالي

(8,57 / 12,05) وهي دالة احصائيا عند المستوى الدلالة $\propto = 0,01$. الأمر الذي يعكس تفوق التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد عن أقرانهم ذوي المستوى الضعيف فيما يخص مؤشر التخطيط للوظائف التنفيذية.

جدول رقم (30): الفروق في مستوى الوظائف التنفيذية من جانب الكف بدلالة مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ

الاختبارات المطبقة	المستويات	مستوى الفهم القرائي الجيد		مستوى الفهم القرائي الضعيف		قيمة اختبار x^2	الدلالة الاحصائية
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
اختبار التمثال	أقل من مستوى المتوقع	2	%5,7	13	%37,1	18,135	دال إحصائيا عند $\propto$ 0,01
	المستوى المتوقع	11	%31,4	16	%45,7		
	مرتفع على المستوى المتوقع	22	%62,9	6	%17,1		
اختبار الدق والطرق	أقل من مستوى المتوقع	0	%0	23	%65,7	38,94	دال إحصائيا عند $\propto$ 0,01
	المستوى المتوقع	22	%62,9	12	%34,3		
	مرتفع على المستوى المتوقع	13	%37,1	0	%0		

يتضح من الجدول حسب ما أفرزته نتائج الاختبارات الفرعية لمؤشر الكف (اختبار التمثال، اختبار الدق والطرق) التمركز القوي لذوي الفهم القرائي الجيد في المستويمرتفع على المتوقع والمستوى المتوقعبنسب (62,9% / 62,9%)، في حين تقابلها فئة ذوي الفهم القرائي الضعيف في حدود المتوقع إلى الأقل من المتوقع بنسب (45,7% / 37,1% / 34,3% / 65,7%)، وهذه الفروق حقيقية إذ قدرت قيمة اختبار كاف تربيع x^2 على التوالي (18,135/ 38,94) وهي دالة احصائيا عند المستوىالدلالة $\propto$ 0,01. الأمر الذي يعكس تفوق التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد عن أقرانهم ذوي المستوى الضعيف فيما يخص مؤشر الكف للوظائف التنفيذية.

بالرجوع للنتائج الواردة في الجدول (28)، (29)، (30)؛ يتضح لنا وجود فروق بين التلاميذ في مستوى وظائفهم التنفيذية حسب مستواهم في الفهم القرائي، لصالح ذوي المستوى الجيد، وهذا ما يؤكد **صحة الفرضية الخامسة للبحث.**

ثالثا: الاستنتاج العام لنتائج البحث

تتلخص أهم النتائج المتّوصل إليها في البحث الحالي فيما يلي:

-الفرضية الأولى: تحققت فرضيتنا من أنّه توجد علاقة ارتباطية بين الوظائف التنفيذية والفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

الفرضية الثانية: تحققت فرضيتنا من أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى مهارات الفهم القرائي (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة)..

الفرضية الثالثة: يتميز التلاميذ ذو المستوى الجيد في الفهم القرائي بالمستوى الجيد في كل مهارات الفهم القرائي (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة).

الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي في الوظائف التنفيذية (الانتباه التنفيذي، التخطيط، الكف).

الفرضية الخامسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى الوظائف التنفيذية.

رابعا: تفسير نتائج البحث:

بعد تطبيق أدوات البحث، والتي بدورها أخضعت نتائجها للتحليل الإحصائي للتأكد من صحة فرضيات البحث، الأمر الذي مكننا من حصر أهم النتائج التي توصل إليها البحث، سنحاول في هذا الجانب تفسيرها اعتمادا على التناول النظري من دراسات سابقة حول الفهم القرائي والوظائف التنفيذية على النحو الآتي:

1- العلاقة بين الوظائف التنفيذية والفهم القرائي للنص المكتوب:

أفرز لنا التحليل الإحصائي كما هو موضح في الجداول رقم (22) (23) (24). أنه كلما ارتفعت درجات الخطأ المرتكبة عند قراءة أو تسمية البطاقات التي يتضمنها إختبار ستروب، إنخفض مستوى الفهم القرائي على عكس كلما انخفضت درجات الخطأ المرتكبة إرتفع مستوى الفهم القرائي، ونفس الشيء بالنسبة للاختبار

الانتباه البصري، أي أنه كلما إرتفعت درجات إختبار الانتباه البصري كلما إرتفع الفهم القرائي. هذا الأمر عكس لنا الإرتباط بين الانتباه النتفيذي والفهم القرائي. في حين بين لنا التحليل الإحصائي لنتائج كل من اختبار البرج والسيولة في الرسم اللذان يقيسان مؤشر التخطيط. أنه كلما ارتفعت درجات التلاميذ على هذان الاختباران كلما كانت نتائجهم جيدة في الفهم القرائي. الأمر الذي يعكس بدوره الإرتباط القوي لوظيفة التخطيط بالفهم القرائي. كما بين لنا التحليل الإحصائي أيضا لنتائج كل من اختبار التمثال واختبار الدق والضرب اللذان يقيسان مؤشر الكف. أنه كلما ارتفعت درجات التلاميذ على هذان الاختباران كلما كانت نتائجهم جيدة في الفهم القرائي.

فقد أشار كينتش 1988 أن القارئ ينشط المعلومات المعجمية والتركيبية للنص عن طريق العمليات المعرفية العالية المستوى، حيث يكون لديه مجموعة من المعارف تكون مخزنة على شكل عبارات وترتبط هذه المعلومات في شبكة من معارف الشخص، وستتبع هذه المرحلة لبناء سيرورة الإدماج التي ستنشط العناصر غير المتداولة أو المتناقضة **(Caron, 1983, p. 226)**

بالتالي يكشف لنا التحليل الإحصائي لنتائج فرضية بحثنا **الأولى** أنّه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الفهم القرائي والوظائف التنفيذية في كل مؤشراتها (الانتباه التنفيذي، التخطيط، الكف)

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة حول الموضوع، تأتي نتيجة فرضية بحثنا الأولى متفقة مع نتائج مجموعة من الدراسات السابقة كدراسة (Blanc (2005 التي أكدت على ضرورة اكتمال العلاقة بين القدرات المعرفية والتنفيذية وتطور مهارات الفهم القرائي **(عمايري، 2015، ص. 220)**.

كما يؤكد ذلك أيضا دراسة **Sevault Colalie (2012)** حيث قاما بدراسة صعوبات الفهم القرائي للنص دراسة معرفية لسانية، بهدف تقييم الوظائف المعرفية التنفيذية والمتمثلة في الذاكرة العاملة والتخطيط والكف، وتقييم الوظائف اللسانية والمتمثلة في مهارات الفهم القرائي ومعرفة مدى العلاقة بينها، فقد أسفرت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه بين المهارات المعرفية والمهارات اللسانية للفهم القرائي للنص المكتوب **(Sablay, 2012)**.

ونفس الشيء توصلت إليه دراسة (Sébastien, 2012) التي أكدت نتائجها على الدور غير مباشر للوظائف التنفيذية (الانتباه التنفيذي والكف) في اكتساب القراءة، كما أكدت أيضا على أهمية تنشيطها في المراحل المبكرة للأطفال. أمّا (Sablay et al, 2012) قاما بدراسة صعوبات الفهم القرائي للنص المكتوب، وكان الهدف من هذه الدراسة هو تقييم القدرات المعرفية واللسانية لمجموعة من التلاميذ المتمدرسين في السنة الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي أفرزت نتائجها أن صعوبات الفهم القرائي ترجع أساسا إلى قصور على مستوى الوظائف التنفيذية من بينها وظيفة التخطيط والمهارات اللسانية والمتمثلة في مهارات الفهم التركيبية والدلالية **(Sablay et Sevault, 2012, p. 78)**

وفي نفس الصدد كشفت نتائج دراسة (Sarah, 2013) أهمية ودور الوظائف التنفيذية في تحسين مهارات فك الترميز والتعرف على الكلمات المكتوبة والسرعة في القراءة. وفي نفس السياق اثبتت دراسة (**Judith et Mann, 2013**) وجود ارتباط بين مهارات الوظائف التنفيذية والقراءة المبكرة.

كما نجد دراسة (Camille Bonnead, Morion Féry, 2014) حول دور الفهم في عملية القراءة من الجانب اللساني المعرفي عند الأطفال المتمدرسين في الأقسام الابتدائية، قد دلت النتائج على أن الأطفال في مستوى السنة الثالثة ابتدائي تفسر صعوبات الفهم القرائي لديهم إلى وجود اضطراب وقصور على مستوى الذاكرة العاملة والكف بينما عند أطفال السنة الرابعة ابتدائي ترجع الصعوبات إلى ضعف واضطراب على مستوى قدرات الكف والتخطيط والذاكرة العاملة (**Bonneaud, 2004**)

كما أظهرت دراسة (**Pamela et al., 2014**) أن ذوي صعوبات القراءة لهم عجز في الوظائف التنفيذية: الطلاقة الصوتية والانتباه البصري المكاني والانتباه السمعي، والإبدال اللفظي، والذاكرة قصيرة المدى البصرية واللفظية.

ومن ثمة فإنّ الفهم القرائي عملية تتطلب جملة من العمليات العقلية اللازمة للوصول إليها كالانتباه التنفيذي والتخطيط والكف، وهم أهم الوظائف التنفيذية على وجه الخصوص لابد من توفرها بدرجات كافية كي يتحقق لنا فهم المقروء.

2-الفروق بين التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى مهارات الفهم القرائي

-أفرز لنا التحليل الإحصائي كما هو موضح في الجدول رقم (25) أن التلاميذ ذوي الفهم القرائي الجيد كانت درجاتهم مرتفعة على إختبار مهارات الفهم القرائي من كل أبعاده (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة) مقارنة بالتلاميذ ذوي الفهم القرائي الضعيف، إذ كانت درجاتهم منخفضة في كل أبعاد اختبار مهارات الفهم القرائي.

أي أن التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد هم الذين تمكنوا بدرجة كبيرة من تحديد مرادف وأضداد الكلمات، وكذا كانت لديهم القدرة العالية على تصنيف الكلمات في مجموعة متشابهة. هذا كله من ناحية مهارة فهم الكلمة. أمّا من ناحية مهارة فهم الجملة فقد تمكنوا بدرجات مرتفعة من تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها، إعطاء المعنى الضمني لها في كلمة تلخص معناها، وإستبدال الجملة بجملة أخرى تؤدي معناها، ملأ فراغات الجملة بالكلمة المناسبة وتحديد الأفكار الضمنية للجملة الغير معلنة. أمّا بالنسبة لمهارة فهم الفقرة فقد كانت لديهم قدرة عالية على تحديد عنوان الفقرة والفكرة العامة والأفكار الضمنية غير معلنة فيها.

بالإضافة إلى تمكنهم من تمييز ما له صلة بالموضوع مما ليس له صلة، وكذا تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.

وعليه يقدم النص للقارئ مجموعة من المعلومات الموضوعة بتسلسل، يربط بينها عند معالجته له، من خلال الروابط التي تحدد معارفه المكتسبة، فبناء المعنى يستوجب إقامة علاقة بين الكلمات، وتكون هذه الروابط حسب" فيزان" و"صولي" موجة في النص من خلال تنظيم وترتيب الكلمات وتجميعها في جمل تلخيصية وفي فقرات، كما أن هذه الروابط تظهر من خلال الكلمات في حد ذاتها، وتكون واضحة جدا فان القارئ يتعرف عليها من دون اللجوء إلى تنظيمها واعادة تجميعها**(Vesin et Saules, 1986, p. 314)**

إنطلاقا من هذا؛ كشف لنا التحليل الإحصائي لنتائج فرضية بحثنا **الثانية** أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى مهارات الفهم القرائي.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة حول الموضوع، تأتي نتيجة فرضية بحثنا الثانية تتفق مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة **(Sablayrolles & Sevault, 2012)** إذ دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ جيدي الفهم وضعيفي الفهم لصالح جيدي الفهم. ونفس الشيء أكدت عليه دراسة **(سليمة العطوي، 2013)** التي أشارت فيها إلى أن صعوبات الفهم القرائي لها علاقة بمهارات الفهم القرائي. كما أظهرت نتائج دراسة **(نهابة، 2013)** تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي. وفي نفس السياق أكدت نتائج دراسة **(الغلبان، 2014)** على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي ومستوياته. ونفس الشيء أثبته أيضا نتائج دراسة **(الصيداوي، 2015)** من أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي ومستوياته.

كما أثبتت نتائج دراسة **(Mitchell et al, 2015)** وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى مهارات الفهم القرائي (المعجمي، التركيبي، الدلالي) لصالح جيدي الفهم القرائي.

في حين اختلف نتيجة دراستنا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة **(القحطاني، 2018، ص. 580)** التي هدفت إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب اللغة العربية، إذ أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى مهارات الفهم القرائي لديهم.

إنطلاقا من هذا فإن القارئ ذو المستوى الفهم القرائي الجيد يختلف عن ذو المستوى القرائي الضعيف، من خلال التفاعل مع النص المكتوب يتجلى من خلال القدرة العالية على فهم الكلمة وفهم الجملة، وفهم الفقرة.أي أن التلاميذ ذوي مستوى فهم القرائي الضعيف يجدون صعوبة في فك الرموز وقراءة النص، كما يعانون من قصور في فهم معاني الكلمات وهذا ما لوحظ على أفراد عينة البحث.

لقد قامت الباحثة بحصر مجال الدّراسة أكثر وذلك بغرض معرفة هل فعلا التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي يتميزون بالمستوي الجيد فيما يخص كل مهارات الفهم القرائي (فهم الكلمة، فهم الجلمة، فهم الفقرة). ومن خلال التحليل الإحصائي أفرز لنا كما هو موضح في الجدول رقم (26)، أن التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي تميزوا بالمستوى الجيد على كل أبعاد اختبار الفهم القرائي.

وهذه النتيجة التي توصلنا إليها في فرضية بحثنا **الثالثة** من أنه يتميز التلاميذ ذو المستوى الجيد في الفهم القرائي بالمستوى الجيد في كل مهارات الفهم القرائي (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة). وبالرجوع إلى الدراسات السابقة حول الموضوع، نجد هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة **(موسى، 2001، ص. 69)** أن ضعف التلاميذ في فهم ما يقومون بقراءته يعود إلى ضعفهم في مهارات الفهم القرائي، فالقارئ الذي يفهم ما يقرأ يكون أداؤه جيدا غالبا، بينما تزداد أخطاء القارئ الذي كان فهمه لما يقرأ ضعيف.

وفي نفس السياق أكد Gillet أن الفرق بين القارىء الجيد والقارئ الضعيف انه في الحالة الأولى يكون النشاط آلي غير إرادي، في حين أنه في الحالة الثانية يتطلب أن يوجه القارئ انتباهه نحو هذا النشاط وان يستعمل أيضا بالمقابل جزءا مهما من قدراته المعرفية، ما يدفعه إلى استعمال مصادر فك الترميز فلا يبقى له أي شيء تقريبا لفهم النص، وفي هذه الوضعية يعتبر القارئ ضعيفا مما يعني انه لا يفهم ما يقرا لأن ميكيانيزمات التعرف على الكلمات غير فعالة أو غير كافية آلية **(Gillet et al., 2000,P. 54)**

كما أنها تتفق مع وصف يونس (2008) للقارئ الماهر بأنه القارئ الذي يتعرف على الكلمات بسرعة ويفهم المعنى على وجه العموم، ويستخدم استراتيجيات متنوعة في التعرف معاني الكلمات غير المألوفة التي يُواجه بها في سياق ما يقرأ، ويكيف قراءته حسب أغراض القارئ، كما أضاف أنه لكي يتم تخريج طلبة ماهرين في برامج اللغة العربية لابد من استخدام أساليب التقويم المختلفة في تقويم مهارات فهم المقروء والتي من أهمها الاختبارات؛ حيث ما زالت هي الأداة الأكثر انتشارا في عمليات التقويم، لما تحظى به نتائجها من ثقة **(اللبودي، 2011)**

وبالتالي فالحكم على أن مستوى الفهم القرائ للتلميذ بأنّه جيد يتوقف على أن مستواه جيد في فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة. وعليه تسهم تنمية مهارات الفهم القرائي في تنمية قدرة التلميذ على فهم النصوص المقروءة، والاستفادة منها بأفضل صورة ممكنة، مما يساعده في مواجهة مشكلاته وحلها.

3- الفروق بين التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد وذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف في الوظائف التنفيذية

-أفرز لنا التحليل الإحصائي كما هو موضح في الجداول رقم (27) (28) (29) (30) أن التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد كانت درجاتهم كلها مرتفعة على اختبارات التي تقيس وظيفة الانتباه التنفيذي وكذا وظيفة التخطيط ووظيفة الكف، بالإضافة إلى أنه خلال ملاحظتنا الميدانية للتلاميذ محل الدراسة، تبين لنا أن التلاميذ الأكثر انتباها هم التلاميذ الذين لديهم مستوى جيد من الفهم القرائي والعكس صحيح، وهذا ما أكده لنا المعلمون كذلك.

إنطلاقا من هذا؛ كشف لنا التحليل الإحصائي لنتائج فرضية البحث **الرابعة والخامسة** أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد وذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف في الوظائف التنفيذية ومستوياتها.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة حول الموضوع، نجد هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة **(Sablay rolles. H & Sevault. C, 2012)** من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف التنفيذية بين التلاميذ جيدي الفهم وضعيفي الفهم لصالح جيدي الفهم. في نفس السياق تؤكد Bonnet " أن أثناء القراءة تنشط العمليات المعرفية عناصر انطلاقا من الوحدات المدخلة، كما تجلب قراءة الكلمة تنشيط الوحدات المطابقة لها خاصة تلك التي تكون قريبة من الشبكة، ففي كل مرحلة من مراحل الفهم تنشط شبكة الذاكرة العاملة، وهنا يجب أن يؤخذ معنى الكلمة أو الجملة الجزء المنشط مؤقتا والذي يتم بطريقة آلية، فعند قراءة الكلمة يتم تنشيط كل ما يقابلها، ويتم بعد بضع ثواني ضبط السياق وبالتالي بناء المعجم للكلمات ولمعانيها، هذه المعالجات تتم على مستوى الوظائف التنفيذية **(Bonnet, 1988, P. 358)**

ونفس الشيء أثبتته نتائج دراسة **(Bonneaud et al, 2014) من أنه** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد وذوي مستوى الفهم القرائي الضعيف في الوظائف التنفيذية، وذلك لصالح جيدي الفهم. وفي دراسة أخرى **(Matrek et al, 2009)** أشارت إلى أن الأطفال ذوي الضعف في فهم القراءة لهم ضعف في الوظائف التنفيذية. وفي نفس السياق أكدت دراسة **(Bargue, 2013)** أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة لهم ضعف في الكف والمرونة المعرفية. كما أوضحت نتائج دراسة **(Menghini, 2010)** أن

الأطفال ذوي صعوبات القراءة لديهم ضعف في الأداء أثناء المرور للقراءة الكلية للكلمة وفك الحرف والصوت، مما يشير إلى ضعف في وظيفة الكف، والتي تدعم معالجة المعلومات الفونولوجية ومعالجة الحروف المهمة أثناء نشاط القراءة؛ كذلك تسمح هذه الوظيفة بالمرور من حرف إلى آخر ومن صوت إلى آخر والربط بين الحرف والصوت والانتقال من كلمة إلى أخرى، وحذف المعلومات غير ملائمة واختيار ما هو ملائم؛ وهذا ما يجعل للوظائف التنفيذية بحسب دراسة **(Alteimer, 2008)** دور إشراف على عملية القراءة.

إنطلاقا مما سبق؛ نستنتج أنه من أهم ما ينمي الفهم القرائي ومهاراته لدى التلاميذ هي الوظائف التنفيذية، ودورها الفاعل، قصد جعل المتعلمين قادرين على فهم معاني النص واستيعابها، وعلى الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.

خاتمة

خاتمة البحث:

من خلال ما تطرقنا إليه في الجانب النظري يتبين لنا أن الفهم القرائي عملية مركبة ومعقدة تتضمن ربط المعلومات التي يكشف عنها النص المقروء بخبرات القارئ السابقة، إذ يتضمن مستويات تضم العديد من المهارات التي تقوم على أساس تفاعل القارئ مع النص المكتوب، وهذه المستويات متسلسلة ومنظمة بشكل هرمي تضم العمليات العقلية والمهارات التي يحتاجها كل مستوى، فمنها ما يكتسب في السنوات الأولى من التَّمدرس ومنها ما يتطور في السنوات الدراسة اللاحقة متزامنة مع النضج العقلي المعرفي.

حيث أكدت الدراسات على أن الفهم القرائي يعالج عبر المستويات العليا للعمليات العقلية من بينها الوظائف التنفيذية، إذ تشرف هذه الأخيرة على جميع العمليات المعرفية وتحدد مستوى الكفاءة فيها، فهي تساهم في جميع أشكال التعلم الحياتية للطفل خاصة في مساره المدرسي.

بهدف إبراز دور وأهمية الوظائف التنفيذية في الفهم القرائي قمنا بدراسة العلاقة بين الوظائف التنفيذية والفهم القرائي للنص المكتوب لدى التلاميذ المتمدرسين في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، دراسة وصفية مقارنة بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي والتلاميذ ذوي المستوى الضعيف. وقد خلصت نتائج البحث الحالي كالآتي:

1- توجد علاقة ارتباطية بين الوظائف التنفيذية والفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

- توجد علاقة ارتباطية بين الانتباه التنفيذي والفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.
- توجد علاقة ارتباطية بين وظيفة التخطيط والفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.
- توجد علاقة ارتباطية بين وظيفة الكف والفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى مهارات الفهم القرائي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى مهارة فهم الكلمة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى مهارة فهم الجملة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى مهارة فهم الفقرة .

3- يتميز التلاميذ ذو المستوى الجيد في الفهم القرائي بالمستوى الجيد في كل مهارات الفهم القرائي (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة).

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي في الوظائف التنفيذية (الانتباه التنفيذي، التخطيط، الكف).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي في وظيفة الانتباه التنفيذي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي في وظيفة التخطيط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي في وظيفة الكف.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى الوظائف التنفيذية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى الانتباه التنفيذي (أقل من المستوى المتوقع، المستوى المتوقع، مرتفع عن المستوى المتوقع، درجة الخطأ، نوعية القراءة الصحيحة)

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى التخطيط (أقل من المستوى المتوقع، المستوى المتوقع، مرتفع عن المستوى المتوقع)
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى الكف (أقل من المستوى المتوقع، المستوى المتوقع، مرتفع عن المستوى المتوقع).

ومن هذا المنطلق وفي ضوء ما خلصت إليه الدّراسة ارتأينا تقديم جملة من **المقترحات والتوصيات**، وهي على النحو الآتي:

* ضرورة إعداد وبناء اختيارات ومقاييس لقياس مستويات الفهم القرائي تكون شاملة ودقيقة وتراعي خصوصية اللغة العربية في البيئة الجزائرية.

* إعداد برامج لتنمية الوظائف التنفيذية في المراحل المبكرة للطفل لتهيئته للتمدرس.

* إبراز أهمية الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية الممكن تعليمها منذ السنوات الأولى من الدّراسة وفق ما يتناسب مع المستوى العمري والعقلي للتلميذ.

* إقامة دراسات تتناول إبراز دور المختص الأرطفوني في التكفل بحالات صعوبات القراءة عامة وصعوبات الفهم القرائي خاصة.

* اقتراح بروتوكلات علاجية تشمل مختلف الجوانب اللسانية والمعرفية والنفسية للتكفل بصعوبات الفهم القرائي عند الطفل في المرحلة الابتدائية والمراحل اللاحقة.

* مراجعة محتوى المنهاج لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

المراجع

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1- أحمد عواد، زيدان السرطاوي (2011). صعوبات القراءة والكتابة النظرية والتشخيص والعلاج. الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

2- أحمد، السيد علي السيد (2010). صعوبات القراءة. القاهرة: مكتبة دار الزهراء.

3- أحمد، طه محمد (1995). أثر مدى الذاكرة العاملة وتنشيطها على الفهم. (عدد 33). مجلة علم النفس.

4- أديب، عبد الله النوايسة (2015). النمو اللغوي والمعرفي للطفل. (ط2). عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

5- إسماعيل، الصاوي (2009). صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية: مفاهيم نظرية، والتشخيص، وبرنامج مقترح.(الطبعة الاولى)، القاهرة: دار الفكر العربي.

6- أمطانيوس، نايف مخائيل (2016). بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنيتها. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

7- أمينة، إبراهيم شلبي (2000). فعالية الذاكرة العاملة لذوي الصعوبات من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي (بحوث ودراسات). المؤتمر السنوي لكلية التربية: جامعة المنصورة.

8- البجة، عبد الفتاح حسن. (2003). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. عمان: دار الفكر.

9- بحوش، عمار ولطاد (2019). منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية. ألمانيا: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية.

10- بدوي، زينب عبد العليم (2002). أثر سعة الذاكرة العاملة ونوع المعلومات في استراتيجيات التشفير وكفاءة التذكر طويل الأمد.

11- بلخير، البتول (2011). علاقة الفهم القرائي بسياقات الكف والانتباه الانتقائي لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الجزائر 2.

12- بلخير، البتول. (2011). علاقة الفهم القرائي بسياقات الكف والانتباه الانتقائي لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة باتنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية.

13-بن عيسى، حنفي (2003). محاضرات في علم النفس.(ط5). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

14-بن محمد، عبد الله (2013). علموا الأطفال وهم يلعبون. لبنان: مجلة البيان.

15-جابر، عبد الحميد وكاظم، احمد خيري (2002). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. الأردن: دار النهضة العربية.

16-جمال، مصطفى عيسوي (2007). التكنولوجيا ودورها في تعليم القراءة. الإمارات: وزارة الثقافة والإعلام.

17-جمال، منير حسن وأمل، محمود السيد (2018). اضطراب وظائف المكونات الشعورية للذاكرة العاملة كالدالة لقصور الاداء الوظيفي للعمليات اللاشعورية وعلاقتها بمستوى العسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. الناشر: نشر الكتروني غير محدود.

18-حافظ، وحيد (2008). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K-W-I) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة-جامعة عين شمس. (74). 153- 227.

19-حبيب الله، محمد (2000). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. (ط2). عمان: دار عمار للنشر والتوزيع.

20-الحلاق، سامي (2010). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. لبنان: المؤسسة للكتاب.

21-حماد، إبراهيم مصطفى (2008). مساق الإختبارات النفسية (عملي) إختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن (CPM). غزة: كلية التربية.

22-الحيلواني، ياسر (2003). تدريس وتقييم مهارات القراءة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

23-خطار، زهية (2016). المطبوعات البيداغوجية وحدة: بناء الاختبارات. جامعة الجزائر: قسم علوم التربية.

24-خيري، المغازي (2004). صعوبات القراءة والفهم القرائي، التشخيص والعلاج. (الطبعة الثانية). دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

25-الدليمي، طه والوائلي، سعاد. (2005). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. عمان: عالم الكتب.

26- ركزة، سميرة والحمادي، بنت صالح بن عبد اللطيف فايزة. (2018). صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

27- رمانة، عيسى(2017). دور تشخيص صعوبات التعلم وتطبيق برنامج متابعة في تنشيط العمليات المعرفية وتحسين التحصيل الضعيف في مادة الرياضيات. (رسالة دكتوراه غير منشورة). قسم علم النفس. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة الجزائر 2. الجزائر.

28- الزيات فتحي (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

29- الزيات، فتحي مصطفى (1998). *صعوبات التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية)*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

30- الزيات، فتحي. (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية والشخصية والعلاجية، القاهرة: دار النشر للجامعات

31- سامي محمود عبد الله رزق (1983)، رؤية جديدة لتفسير الفهم في القراءة وقياسه، حولية كلية التربية، جامعة قطر: السنة الثالثة، العدد الثاني.

32- سامي، محمد ملحم (2002). صعوبات التعلم. (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

33- سعيد، سعد وهادي، القحطاني (2018). تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد. مجلة كلية التربية–جامعة الأزهر، الجزء الأول، العدد (177)، ص ص. 580.

34- السعيدي، أحمد (2009). مدخل إلى الدسكلسيا: برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة. الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

35- سلام، عبد العظيم (2004). استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص. مجلة التربية. جامعة الأزهر. (23). ص. 184- 202.

36- سليمان، عبد الواحد ويوسف، إبراهيم (2013). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. (الطبعة الأولى) . عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

37- سليمان، عبد الواحد ويوسف، إبراهيم (2013). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. (الطبعة الأولى). عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

38- السليمان، مها (2001). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح العربي. البحرين.

39- السيد، أحمد (2009). أثر استخدام استراتيجيات العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. جامعة المنصورة: مجلة بحوث التربية النوعية، العدد (13). ص ص50-85.

40- السيد، عبد الحميد وسليمان، السيد(2006). صعوبات التعلم النوعية (الديسليكسيا) رؤية نفس عصبية. (ط2). القاهرة : دار الفكر العربي القاهرة.

41- سيدريك، كولينجفورد (2003). تعلّم القراءة عند الأطفال رؤية علاجية، ترجمة: هاني مهدي الجمل. القاهرة : مجموعة النيل العربية.

42- شحاتة، حسن والسمان، مروان (2012). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

43- شيفرد، بيتر وجريجوي، ميتشل (2006). القراءة السريعة. (ط1)، ترجمة: أحمد هوشان

44- الصيداوي، خالد ياسين (2015). أثر استخدام استراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

45- عبد الباري، ماهر شعبان (2010). سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

46- عبد الباري، ماهر شعبان. (2010). استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. (ط1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

47- عبد اللطيف، عبد القادر(2002). فاعلية استخدام مدخل الطرائق الأدبية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية.

48- عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (2008). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد (81)، ص 94-177.

49- عبيدات، محمد وأبو نصّار، محمد ومبيضين، عقلة (1999). منهجية البحث العلمي قواعد والمراحل والتطبيقات. عمان: دار وائل للنشر.

50- العطوي، سليمة (2013). دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 2.

51- علي، يونس فتحي (2001). *استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية*. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

52- عماد محمد جميل (2005). أثر التركيب والمعني في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة البلقاء الأردنية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثالث، العدد الثاني.

53- عمايرى، موسى محمد (2015). *اللغة وصعوبات القراءة*. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

54- الغلبان، حاتم (2014). أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة.

55- الغلبان، حاتم خالد (2014). أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستر، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

56- فتحي مصطفي الزيات (1998)، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.

57- القرشي، عبد الفتاح (1987). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (دليل الاستخدام). الكويت: دار القلم.

58- قريب، ربيعة (2012). دور استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية في تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط، رسالة ماجستير منشورة. جامعة الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية.

59- اللبودي، منير إبراهيم (2011). مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء متغيرات الاختبار، مجلة دراسات في مناهج وطرق التدريس، العدد (176)، ص ص 108- 140.

60- لعيس، إسماعيل وسعد الله، الطاهر(2006). دور حل المشكلات في تأهيل الأداء القرائي لدى ضعاف القراءة.مجلة البحوث والدراسات.1(3).195-208.

61- محمد، رجب فضل الله (2003). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. (ط2). القاهرة: عالم الكتب.

62- محمد، عبيد الظنحاني (2011). فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم. (ط1). القاهرة: دار عالم الكتب.

63- محمد، عدنان عليوات (2007). تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية. عمان: دار اليازوري.

64- محمد، على كامل محمد (2006). صعوبات التعلم الأكاديمي بين الاضطراب والتدخل السيكومتري. (الجزء الثالث). مكتبة الأنجلو مصرية: دار الطلائع.

65- محمود، أحمد السيد (1996). علم النفس اللغوي. (ط2). سوريا: منشورات جامعة دمشق.

66- محمود، صلاح الدين (2006). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر

67- مدكور، علي أحمد (1998) تدريس فنون اللغة العربية. الكويت: مكتبة الفلاح.

68- مراد علي، عيسى سعد. (2006). الضعف في القراءة وأساليب التعلم، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الطبعة الأولى.

69- مراد، علي وعيسى، سعد (2006). الضعف في القراءة وأساليب التعلم (النظرية، والبحوث، والتدريبات، والاختبارات). (الطبعة الأولى). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

70- موسى، مصطفى إسماعيل. (2001). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي، وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، بحوث المؤتمر العلمي الأول دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة. القاهرة.

71- ناصر، خطاب ومنى، الحديدي (2008). تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

72- نهابة، أحمد صالح (2013). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. مجلة كلية التربية-جامعة بابل، العدد (14)، ص ص. 101-125.

73- هدى، محمود الناشف (1999). إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة. القاهرة: دار الفكر العربي.

74- هلال، أحمد الحسيني (2013). *علم النفس الحديث (الضبط التنفيذي والوظائف التنفيذية)*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

75- هلال، رانيا (2007). فعالية برنامج باستخدام التعلم التبادلي في مستويات الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، معهد الدراسات التربوية قسم علم النفس التربوي، جامعة القاهرة، رسالة دكتوراه غير منشورة.

76-وزارة التربية الوطنية (2016). منهاج اللغة العربية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

77-وزارة التربية الوطنية. (2016). مناهج اللغة العربية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

78-يسرية بنت علي بن أمان آل جميل (2006). فعالية برنامج مقترح لاستخدام مراكز مصادر التعلم في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى كل من التلاميذ المتفوقون والضعاف بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان – دراسة تجريبية-رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الدول العربية.

المراجع باللغة الأجنبية:

79- Albertet, J,. Migliore, M.(1999).Manuel de test de Stroop.Paris : Centre de psychologie Appliqée.

80- Alteimer, A. B ,.(2008).Exécutive functions for Reading and writing in typical litercydevelopment and dyslexia, Journal of clinical and Experimental Neuropsychology, 30(5),pp.588-606.

81- Anderson, J,. Anderson, P,. Northan, E .(2001). Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample. Developmental Neuropsychology020(1):

82- Baddeley, A,. Della Sala, S.(1997).Testing Central Executive Functioning With a Pencil and Paper Test. UK: Psychology Press.

83- Baddelly, A.(2000).The Psychology of Memory. (2nd). Bristol University Handbook of memory disorders John Willey, Hove psychology: Press.

84- Belard, A., Adéle, B.(2013). Gliomes De Bas G rand et Fonction Exécutives Verbales et Non Verbales : Evaluation Pré Et Postopératoire. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophonie. Académie De Paris- Université Paris VI.

85- Bertrand, A., Granier, . PH. (2005). Psychologie cognitive. Studyrame.

86- Block, E. (1992). the Comprehension strategies of second language readers. Tesol Quarterly. 20(3), 463- 494.

87- Bonneaud, C,.Fery, M (2014). La comprehension en lecture : Profils linguistiques et cognitifs. Université claude Bernard Lyon 1.N 1733.

88- Bonnet, C.(1998). Psychologie Cognitive.Bréal.

89- Brin, F.(2004). Dictionnaire d'orthophonie. France : Ortho Edition.

90- Cattell, R., Horn, J (1997). A check on the theory of fluid and crystallized intelligence with description of subtest drsigns. Measurement: journal of Educational 5(3).

91- Costermans, J. (2001). Les activités cognities : raisonnement,décision et resolution du problemes. Bruxelles: Deboek. Lemaire,P. (2006). Abrége de psychologie cognitive. Bruxelles: Deboek.

92- Cox, A (2004).Executine Function & ADHD Overview and intervention. NewYork: Freman.

93- De Luca, R,. Richard, J.(2008) : Developmental trajectories of executive functions across the lifespan In Anderson, Peter; Anderson, Vicki; Jacobs, Rani. Executive functions and the frontal lobes: a lifespan perspective. Washington, DC: Taylor & Francis. ISBN 1-84169-490-8. OCLC 182857040 .BPC Wheatons, Ltd.

94- Denckla, M (1996), A Theory and Model of Executive Function: A Neuropsychological Persptive. Brookers: Baltimeore Paul
95- dio: 10.1207/S15326942DN2001_5.PMID11827095.
96- Ecaller, J.(2010). L' apprentissage de la lecture et ses difficultés. Paris: Dunod.
97- édition Deboeck.
98- Freeman, W.(1991).Perception. (http:// en .wikipedia.org/wiki/perceptiok)
99- Freyd J, Martorello S, Alvarado J, Hayes A, Chritmas J. (1998) .Cognitive environments and dissociative tendenciesm: Performance on the standars Srtoop task for high versus low dissociators.Applied Cognitive Psychology.
100- Gall, L.(2008). Fonctions exécutives et contrôles cognitives. Revue de neurologie : Elsevier Masson N 164.
101- Gaodefroy, A.(2008).Fonctions exécutives et pathologie neurologique et psychiatrique. France : Solal.
102- Gernsbacher , M.(1990). Language Comprehension as Structure Building. Lawrence : Erlbaum Associates.
103- Gil, R.(2008). Fonctions executives et pathologie neurologique et psychiatrique. France : Solal
104- Gil, R. (2000). Neuropsychologie. (2émeEdition). Paris: Masson
105- Gil, R. (2003). Neuropsychologie. Paris: Masson.
106- Gillet, P. (2000). Neuropsychologie de l'enfant. Marseille :Solal.
107- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. Journal of the Reading Specialist, 6, 126-135.
108- Graesser, A (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamra (Ed), Reading comprehension strategies: Theories, intervention, and technologies (pp. 3-26). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
109- Hassels,G.P., Hessels, C. (2010). Evalution et intervention auprés d'éléves en difficultés. Berne: Peterlang.
110- Institute: RAND Education Office of Education Research and Improvement.
111- Johnson, M.(2005). Developmenal Cognitive Neuroscirnce.(2nd) . Blakwell: Oxford.
112- Judith G., Virginia A Foy and. Mann,. (2013).Executive function and early reading skills. Springer Netherlands, 453–472. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11145-012-9376-5.
113- Lechevailier, B.(2008). Traité de neuropsychologie clinique. Bruxele :
114- Liu, F. (2010). A Short analysis of the nature of reading. English Language Teaching, 3(3), 152- 157.
115- Lussier ,F., Felessa, J. (2001). Neuropsychologie De L'enfant :Troubles Développementaux Et Apprentissage. Paris : Dunod
116- Lussier ,F., Flessas, J.(2009).Neuropsychologie de l'enfant :troubles développementaux et de l'apprentissage.(2 édition). Paris : Dunod.
117- Lyon, G. Krasnegor, N .(1999). Attention, Memory and Executive function.(Second Printing). New York: Maple Press.
118- Mayer, R.(1992). Thiniking , problem solving, cognition,(2nd). NewYork: Freeman.
119- Mayer, R.F. (1983). Thiniking problem solving cognition. NewYork: Freman
120- Mazeau, M.(2005). Neuropsychologie et trouble des apprentissages : Du Symptome à la rééducation. Paris : Masson.

121- Mazeau,M,. Pouhet, A.(2014). Neuropsychologie et trouble des apprentissages : Du Symptome à la rééducation.(2édition). Paris : Masson.

122- Menghini, Finzi, Benassi, Bolzani, Facoetti, Giovagnoli, Vicari,.(2010).Different underlying neurocognitive deficits in developmental dyslexia, A comparative study, Neuropsychologia, (48), pp. 863-872.

123- Mitchell, P,. Rousselin, L(2015). Evaluation informatisee des habiletes de lecture et de comprehension de l'enfant. Université claude Bernard Lyon 1.N 1780.

124- Miyake, A,. F riedman, N.(2000). The Unity and Diversity of Exécutive Function and Their Contribution to Complex " frontal lob" tasks: Alatent variable analysis.Cognitive Psychology.

125- Noel, Marie-Pascale., Censabella, Sandrine. (2007). Bilan Neuropsychologie De L'enfant (Evaluation, Mesure, Diagnostique) . Belgique : Édition Mardaga

126- Oakhill, C.(2007). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes and consequences. In children's comprehension difficulties problems in oral and written language. New York: Guilford Press.

127- Pamela, V. Cristiana, V. Anna, C. Stofano, V. Dony, M,.(2014). Executive Functions in Developmental Dyslexie .Journal Frontiers in Human Neuroscience .pp1

128- Parkin, A. (1999) . Memory guide for profession.New York .

129- Poissan, TH., Poellhuber, B., Falaradeau, M. (1994). Résolution du problemes.autoregulation et apprentissage. Revue Canadienne De L'éducation. (19).

130- Richaland, L,. Morrison R.(2004).Working memory and Inhibition Constraints on children's Development of Analogical Reasoning. NewYork: Freman.

131- Roche, J., Chevignard, M., Le Gall, D., Roy, A. (2018). Exploration du fonctionnement exécutif chez les enfants et adolescents soignés pour une tumeur cérébrale. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant. Paris : De Boeck.

132- Roy, A. (2007). Fonctions Exécutives Chez Les Enfants, Atteints D'une Neurofibromatose De Type 1 ; Approche Clinique Et Critique.

133- Roy, A.,Nathalie, F.(2021). Les fonctions exécutives de l'enfant. Paris : De Boeck Supérieur.

134- Roy, Arnaud. (2007). Fonctions Exécutives Chez Les Enfants, Atteints D'une Neurofibromatose De Type 1 ; Approche Clinique Et Critique. Thèse De Doctorat Psychologie.Université d'Angers. Http://Tel.Archives-Ouvertes.Fr/Tel-00346375/Fr.

135- Rueda, M,. Rothbart, M. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of selfregulation.Developmental Neuropsychology.28,573-594. http://dx.doi.org/10.1207/s15326942dn2802_2

136- Sablayolles, H., Sevault coralie.(2012). Les difficultes de compehension écrite de Texte,These de doctorat, Université claude Bernard Lyon 1- ISTR.

137- Sébastien, M(2012). Fonctions exécutives chez les enfants d'age préscolaire. Université Du Quénec à Montréal.

138- Seron, X. (2000). Traité de neuropsychologie clinique. Belgique : Mardaga.

139- Smith, L. A. (2006). Think-aloud mysteries: Using structured sentence-by-sentence text passagesto teach comprehension strategies. The Reading Teacher 59 (8), 764-773.

140- Snow, C. (2002). Reading for Understanding: toward a research and development program in reading Comprehension. The office of Education Research and Improvement (OERI), U. S. Department of Education.

141- Snow, Cathrine (2002) .Reading for Understanding. Science and Policy

142- Sprenger, CH. (2013). Lecture et Dyslexie: Approche Cognitive. Paris: Dunod.

143- Sprenger, CH. Casalis, S. (1996). Lire Lecture et écriture, acquisition et Trouble du Développement. France : p.u. f.

144- Stuss, D., Knight R (2002) . The Frontal Lobes.New York: Oxford University Press.

145- Thèse De Doctorat – Tome I. Psychologie, Université d'Angers. Http://Tel.Archives-Ouvertes.Fr/Tel-00346375/Fr/.

146- Toms, M., Morris, N,. Foley, P.(1994). Characteristics of visual interference with visuospatial working memory.British Journal of Pschology, Vol 85.

147- Tunstall, J. (1999). Improving the Utility of the Tower of London a Neuropyschology Test of Planning. PHM Griffith University.

148- Vander-Lander ,M. (1999). Neuropsychologie des lobes frontaux. Paris :Solal.

149- Vezin, J,. Saules R (1989). Ordre de Présentation des énoncés, paragraphe et apprentissage de texts, Enfance.Tome39 N2.PP.313-321.

الملاحق

الملحق رقم (1): مفتاح تصحيح رائز رافن للمصفوفات الملونة

البطاقة	الإجابة الصحيحة	الإجابة المقدمة	العلامة	البطاقة	الإجابة الصحيحة	الإجابة المقدمة	العلامة	البطاقة	الإجابة الصحيحة	الإجابة المقدمة	العلامة
أ :01	04			أب :01	04			ب :01	02		
أ :02	05			أب :02	05			ب :02	06		
أ :03	01			أب :03	01			ب :03	01		
أ :04	02			أب :04	06			ب :04	02		
أ :05	06			أب :05	02			ب :05	01		
أ :06	03			أب :06	01			ب :06	03		
أ :07	06			أب :07	03			ب :07	05		
أ :08	02			أب :08	04			ب :08	06		
أ :09	01			أب :09	06			ب :09	06		
أ : 10	03			أب :10	03			ب :10	01		
أ :11	04			أب :11	05			ب :11	04		
أ :12	01			أب :12	06			ب :12	05		
المجموع				المجموع				المجموع			
الدرجة الكلية											

الملحق رقم(2): الإختبار التحصيلي للفهم القرائي– النسخة الأولية–

إِسْمُ وَلَقَبُ التِّلمِيذُ(ةُ):	إِسْمُ المَدْرَسَة:.....
تَارِيخُ المِيلاَد:.....	تَارِيخُ تَطْبِيقُ الاِخْتِبَار:.....
مُدَّة الاِخْتِبَار: 50 دَقِيقَةٌ	

عَزِيزِي(ةِ) التِّلْمِيذُ(ةُ):

إِلَيْكَ هَذَّا الاِخْتِبَار الَّذِي صُمِمَ لِخِدْمَةُ البَحْثُ العِلْمِي وَلَيْسَ لَهُ عَلاَقَةٌ بِتَقْيِيمِكُمْ فِي مَادَّةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَةِ. حَيْثُ يَهْدِفُ إِلَى قِيَّاسِ قُدْرَتِكَ عَلَى الفَهْمِ المَقْرُوءِ.

التَّعْلِيمَةُ:

" عَلَيكَ قِرَاءَةُ النَّصِ عِدَةُ مَرَاتٍ قِرَاءَةٌ صَامِتَةٌ، حَاوِلْ أَنْ تَتَبِعُ الأَسْطُرِ مِنَ اليَّمِينِ إِلَى اليَّسَارِ حَتَّى لاَ تَتَجَاوُزْ أَيُّ سَطْرٍ، عِنْدَ الاِنْتِهَاءِ مِنْ قِرَاءَةِ النَّصِ عَلَيْكَ الإِجَابَةِ عَلَى الأَسْئِلَةِ مِنْ (1 الى16) سُؤَالٌ تِلْوَى الآخَر بِوَضْعِ عَلاَمَةُ (x) أَمَامَ الإِجَابَةِ الصَّحِيحَةِ. أَخْبِرْنِي عِنْدَمَا تَنْتَهِي، هَلْ أَنْتَ مُسْتَعِدٌ؟ إِنْطَلِقْ..."

نَصُّ الاِخْتِبَار:

العَمَلُ الطَيَّبُ يَصنَعُ الْعَجائِب

فِي إِحْدى السَّنواتِ، في بِلادِ الصّينِ انْقَطَعتِ الأَمْطَارُ، فَقَلَّتْ مِياهُ اليَنابيعِ، فَعطِشَ النّاسُ وَ هَلَكَت المَواشِي .

كَانَتْ جَدَّةُ يَانِغْ مَرِيضَة، و كَانَ جِسْمُهَا يَلْتَهِبُ مِنْ شِدَّةِ الْحُمَّى وَ اشْتَدَّ بِهَا العَطَشُ فَأَخَذَتْ تَصْرُخُ "إسقوني مَاءً بَارِدًا". أَشْفَقَ يَانِغ عَلَى جَدَّتِهِ المُتَأَلِّمَةِ وَ طَلَبَ مِنْ أُمِّهِ إِنَاءٍ لِيِمْلأَهُ مِنْ نَبْعٍ فِي أَحَدِ الأَوْدِيَّةِ فَأَعْطَتْهُ إِنَاءً مِن نُحَاس.

حَمَلَ يَانِغ الإِنَاءَ وَ أَخَذَ يَتَسَلَّقُ الْجَبَلَ الْقَرِيبُ مِنْ قَرْيَتِهِ حَتَّى بَلَغَ قِمَّتِهِ، تَوَقَّفَ هُنَاكَ لِيَأْخُذَ قِسْطًا مِنَ الرَّاحَةِ ثُمَّ إِسْتَأْنَفَ السَّيْرَ مُنْحَدِرًا إِلَى الْوَادِي فَرَأَى قَطَرَاتٍ مِنَ المَاءِ تَتَسَاقَطُ مِنْ صَخْرَةٍ عَالِيَة، فَوَضَعَ الإِنَاءَ تَحْتَهَا وَ تَرَيَّثَ حَتَّى إِمْتَلأَ.

كَانَ يَانِغ قَدْ عَطِشَ وَ هُوَ يَتَسَلَّقُ الجَبَلَ، لَكِنَّهُ لَمْ يُفَكِّرْ فِي نَفْسِهِ بَلْ كَانَ يُفَكِّرْ فِي جَدَّتِهِ. وَ أَثْنَاءَ عَوْدَتِهِ وَجَدَ جَدْيًا، فَاقْتَرَبَ مِنْهُ ثَاغِيًا وَ هُوَ يَنْظُرُ إِلَى الْإِنَاءِ. قَرَّبَ يَانِغُ الْإِنَاءَ مِنْ الجَدْي فَشَرِبَ حَتَّى إِرْتَوَى وَ لَمْ يَنْقُصْ مِنَ المَاءِ شَيْءُ. وَ مَا إِنْ تَرَكَ الجَدْيُ الإِنَاءَ حَتَّى تَحَوَّلَ إِلَى إِنَاءٍ فِضِّيٍّ.

تَابَعَ يَانِغُ نُزُولَهُ نَحْوَ قَرْيَتِهِ فَالْتَقَى بِأُمٍّ تَحْمِلُ رَضِيعُهَا وَ قَدْ أَوْشَكَ الْعَطَشُ أَنْ يُهْلِكُهُمَا فَطَلَبَتْ مِنْهُ الأُمُّ أَنْ يَسْقِيهَا وَ إِبْنَهَا فَلَمْ يَتَرَدَّدْ، شَرِبَ الْإِبْنُ وَ أُمُّهُ مِنْ الْإِنَاءِ الفِضّيّ وَ حَدَثَتْ أُعْجُوبَةٌ أُخْرَى، فَلَمْ يَنْقُصْ مِنَ المَاءِ قَطْرَةٌ وَاحِدَةُ وَ تَحَوّلَ الْإِنَاءُ مِنْ الْفِضِّيُّ إِلَى إِنَاءٍ ذَهَبِيّ. قَالَ يَانِغُ فِي نَفْسِهِ: يَظْهَرُ أَنَّ يَوْمِي مَلِيءٌ بِالأَعَاجِيبْ.

بَلَغَ يَانِغُ أَسْفَلَ الْجَبَل فَالْتَقَاهُ شَيْخٌ عَجُوزُ رَثُّ الثِّيَابِ فَقَالَ لَهُ: أَرْجُوكَ يَا بُنَيَّ، إِسْقِنِي قَلِيلاً مِنَ المَاءِ فَالْعَطَشُ يَكَادُ يَحْرِقُ كَبِدِي، أَشْفَقَ يَانِغُ عَلَى الشَّيْخِ وَ قَدَّمَ لَهُ الإِنَاءَ فَشَرِبَ وَ حَدَثَتْ أُعْجُوبَةٌ أُخْرَى ، فَالْمَاءُ بَقِيَّ عَلَى حَالِهِ وَ تَحَوَّلَ الإِنَاءُ الذَّهَبِيُّ إِلَى إِنَاءٍ مِنْ أَلْمَاسْ.

تَذَّكَرَ يَانِغُ أَنَّ جَدَّتُهُ مَرِيضَةٌ فَأَسْرَعَ إِلَى الْبَيْتِ وَ سَقَاهَا. وَ لَمَّا أَرَادَ أَنْ يَشْرَبَ قُرِعَ الْبَاب، أَسْرَعَ فَفَتَحَ وَ رَأَى عَجُوزًا عَمْيَاءَ تَقُولُ "إِسْقُونِي أَرْجُوكُمْ ، فَأَنَا أَكَادُ أَمُوتُ عَطَشًا . نَسِيَ يَانِغُ عَطَشُهُ وَ سَقَى اَلْمَرْأَة.وَ مَا كَادَتِ اَلْمَرْأَةُ تَنْتَهِي حَتَّى تَلَبَّدَتِ السَمَاءُ بِالغُيومِ وَ أَخَذَتِ الأَمْطَارُ تَنْزِلُ بِغَزَارَةٍ فَأَحْيَتْ الزَّرْعَ وَ الْحَيَوَانْ وَ الْنَّاسْ.

الأَسْئِلَة:

1- أَعْطِ مُرَادِفْ الكَلِّمَاتِ التَّالِيَة:

* أَشْفَقَ= أ. عَطَفَ ب. ضَرَبَ ج. شَعَرَ
* تَبَلَّدَتْ= أ. تَكَاثَفَتْ ب.ظَهَرَتْ ج.قَلَّتْ
* غَزَارَةٌ= أ. تَعَالَتْ ب.كَثْرَةٌ ج. تَزَايَدَتْ
* أَوْشَكَ= أ.ظَنَّ ب.إِبْتَعَدَ ج. كَادَ
* إِنَاءْ = أ.فُرْشَاةْ ب. وِعَاءْ ج. كَأْس
* المُتَأَلِمَة= أ. المُتَوَجِعَة ب. السَّعِيدَة ج. الرَّاقِدَة

2- هَاتْ أَضْدَادْ الكَلِّمَاتِ اللآتِيَة:

*أَسْفَلْ= أ.خَلْفَ ب. أَمَامَ ج.أَعْلَى

* يَتَسَلَّقْ= أ. يَنْحَدِرْ ب. يَصْعَدْ ج. يَنْزِلْ

* إِقْتَرَبَ= أ. جَاءَ ب.إِبْتَعَدَ ج. دَنَا

*نَسِيَ= أ. إِسْتَوْعَبَ ب.عَلِّمَ ج. تَذَّكَرَ

* تَنْتَهِي= أ. تَبْدَأْ ب.تَسْعَدْ ج.تَرَى

3- حَدِّدْ صِنْفْ الكَلِّمَاتِ الآتِيَة:

*الجَدْيُ هُوَ نَوْعْ مِنْ أَنْوَاعِ: أ. الحَشَرَاتْ ب. الحَيَوَانَاتْ الأَلِيفَة ج.الطُّيُورْ

*الزَرْعْ هُوَ نَوْعُ مِنْ أَنْوَاعِ: أ.الأَسْمَاكْ ب. الأَزْهَارْ ج.النَبَاتَاتْ

*الحُمَّى هِي نَوْع مِنْ أَنْوَاعِ: أ. الأَدْوِيَةْ ب.المَرَضْ ج.التَلْقِيحَاتْ

*الكَبِدْ نَوْع مِنْ أَنْوَاعِ: أ.الأَعْضَاءْ ب.إِنْسَانْ ج. الخُضَّارْ

*المَرْأَةُ نَوْعْ مِنْ أَنْوَاعِ: أ. الأَشْجَارْ ب.الأَجْنَاسْ ج. المَخْلُوقَاتْ

* الأَلْمَاسْ نَوْعْ مِنْ أَنَوَاعْ: أ. النُحَاسْ ب. المُجَوْهَرَاتْ ج.المُرْجَانْ

4- مَا المَقْصُودُ بِالعِبَارَةِ " نَسِيَ يَانِغُ عَطَشُهُ وَ سَقَى اَلْمَرْأَة " نَقْصِدُ بِهَا:

أ. مُسَاعَدَتِهِ لَهَا لأَنَهَا قَرِيبَتُهُ

ب.طِيبَةُ وَ حُسْنِ أَخْلاَقِ يَانِغُ

ج. الخَوْفْ مِنْ رَدَةِ فِعْلِهَا

5- مَا مَعْنَى العِبَارَةُ " رَأَى عَجُوزًا عَمْيَاءَ " أَيْ أَنَهَا:

أ. لَا تَتَكَلَّمْ

ب. لاَ تَسْمَعْ

ج. لاَ تَرَى

6- مَا مَعْنَى العِبَارَةُ " إِقْتَرَبَ مِنْهُ ثَاغِيًا " أَيْ أَنَّهُ:

أ.صَائِحًا

ب.فَرِحًا

ج.طَائِرًا

7- بِمَاذَا يُمْكِنُ إِسْتِبْدَالْ الجُمْلَة التِي تَحْتَهَا خَطْ " بَلَغَ يَانِغُ أَسْفَلَ الْجَبَل فَالْتَقَاهُ شَيْخٌ عَجُوزُ رَثُّ الثِّيَابِ "

ب:

أ. رَجُلٌ كَبِيرُ السِّنِ مَلاَبِسُهُ قَدِيمَةٌ

ب. رَجُلٌ مُتَوَسِطُ السِّنِ مَلَابِسُهُ قَدِيمَةٌ

ج.كَهْلٌ مَلاَبِسُهُ جَدِيدَةٌ وَ جَمِيلَةُ

8- بِمَاذَا يُمْكِنُ إِسْتِبْدَالْ الجُمْلَة التِي تَحْتَهَا خَطْ " مَا كَادَتِ اَلْمَرْأَةُ تَنْتَهِي حَتَّى تَلَبَّدَتِ السَمَاءُ بِالغُيومِ "ب:

أ. أَصْبَحَتْ السَّمَاء زَرْقَاءٌ

ب. صَارَتْ السُحُبْ كَثِيرَةٌ فِي السَّمَاءِ

ج. أَشْرَقَتْ الشَّمْسُ فِي السَّمَاءِ

9- بِمَاذَا يُمْكِنُ تَكْمِلَة الجُمْلَةِ الآتِيَة " يَظْهَرُ أَنَّ يَوْمِي مَلِيءٌ بِالأَعَاجِيبْ و.....":

أ.الإِخْتِرَاعَاتْ

ب. الخَيْبَّاتْ

ج.المُفَاجَآتْ

10- كَانَ يَانِغُ عَطْشَانْ وَ لَمْ يَشْرُبْ لِأَنَهُ:

أ. أَنَانِي يُفَكِّرُ فِي نَفْسِهِ

ب. شَخْصٌ رَحِيمٌ يُحِبُ مُسَاعَدَةَ الآخَرِينَ

ج. كَسُولُ لَمْ يُفَكِّرْ فِي صُعُودِ الجَبَّلِ

11- إِنْتَشَّرَ العَطَشُ بَيْنَ النَّاسِ وَ هَلُكَتِ المَوَاشِي بِسَبَبِ:

أ. إِنْتِشَارِ الجَفَّافْ

ب. إِنْتِشَارِ الخَيْرَاتْ

ج. إِرْتِفَاعِ دَرَجَةِ الحَرَارَةِ

12.يُمْكِنُ إِعْطَاءْ عُنْوَان آخَرْ لِلنَصْ وَهُوَ:

أ. قِصَّةُ الجَدْيُّ

ب. الأَخْلاَقُ الحَمِيدَةُ مِفْتَاحُ الرِّزْقِ

ج. سُوءُ الخَاتِمَة

13-الفِكْرَةُ العَامَة أَلَّتِي يَتَحَدَثُ عَنْهَا النَّصْ هِيَّ:

أ. وَصْفْ بِلاَدِ الصِّينْ

ب. الكَرَمْ وَ الطِّيبَة يَصْنَعَانْ المُعْجِزَاتْ

ج. إِنْتِشَارْ الأَمْرَاضْ

14- الفِكْرَةُ أَلَّتِي لَمْ تَرِدْ فِي النَّصْ هِيَّ:

أ.آثَارْ الجَفَافْ

ب. قُوَّةُ عَضَّلاَتِ يَانِغْ

ج. مُسَاعَدَة يَانِغُ لِلْنَاسِ

15- سَقَطَتْ الأَمْطَارُ مِنَ السَّمَاءِ لأَنَّ :

أ.يَانِغُ نَسِيَ عَطَشَهُ وَ سَقَى المَرْأَةُ العَجُوزُ

ب. حَلَّ فَصْلُ الشِّتَاءْ

ج. النَّاسْ أَقَامُو الصَّلاَةْ

16- إِنْتِضَّارُ يَانِغُ لإِمْتِلاءْ اِنَاءِهِ بِقَطَرَاتِ المَّاءِ يَدُّلُ عَلَى:

أ.التَّسَرُعْ

ب. الصَّبْرْ

ج. التَّعَبْ

17- فِي رَأْيِكَ تَحَّوَلَ الإِنَاءُ مِنْ النُحَّاسْ إِلَى الأَلْمَاسِ بِسَبَبِ:

أ. مُكَافَاةِ اللهُ لِيَانِغُ عَلَى حُسْنِ خُلُقِهِ

ب. بيْعْ يَانِغُ لإِنَاءِهِ وَ شِرَاءُهُ لآخَرْ

ج. طَلاَءِهِ بِلَوْنٍ أَبْيَضٍ

الملحق رقم(3): الإختبار التحصيلي للفهم القرائي – النسخة النهائية –

إِسْمُ وَلَقَبُ التِّلمِيذُ(ةُ):	إِسْمُ المَدْرَسَة:.....
تَارِيخُ المِيلاَد:.....	تَارِيخُ تَطْبِيقُ الإِخْتِبَار:.....
مُدَّة الإِخْتِبَار: 50 دَقِيقَةٌ	

عَزِيزِي(ةِ) التِّلْمِيذُ(ةُ):

إِلَيْكَ هَذَّا الإِخْتِبَار الَّذِي صُمِمَ لِخِدْمَةُ البَّحْثُ العِلْمِي وَلَيْسَ لَهُ عَلاَقَةٌ بِتَقْيِيمِكُمْ فِي مَادَّةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَةِ. حَيْثُ يَهْدِفُ إِلَى قِيَّاسِ قُدْرَتِكَ عَلَى الفَهْمِ المَقْرُوءِ.

التَّعْلِيمَةُ:

" عَلَيكَ قِرَاءَةُ النَّصِ عِدَةُ مَرَاتٍ قِرَاءَةٌ صَامِتَةٌ، حَاوِلْ أَنْ تَتَبِعُ الأَسْطُرِ مِنَ اليَّمِينِ إِلَى اليَّسَارِ حَتَّى لاَ تَتَجَاوُزْ أَيُّ سَطْرٍ، عِنْدَ الإِنْتِهَاءِ مِنْ قِرَاءَةِ النَّصِ عَلَيْكَ الإِجَابَةِ عَلَى الأَسْئِلَةِ مِنْ (1 الى16) سُؤَالٌ تِلْوَى الآخَر بِوَضْعِ عَلاَمَةُ (x) أَمَامَ الإِجَابَةِ الصَّحِيحَةِ. أَخْبِرْنِي عِنْدَمَا تَنْتَهِي، هَلْ أَنْتَ مُسْتَعِدٌ؟ إِنْطَلِقْ..."

نصُّ الإِخْتِبَار:

العَمَلُ الطَّيِّبُ يَصْنَعُ الْعَجائِب

تَعَرَضَتْ إِحْدَى القُرَى إِلَى مُشْكِلَةٍ عَوِيصَةٍ، حَيْثُ انْقَطَعتِ الأَمْطَارُ، فَقَلَّتْ مِياهُ اليَنابيعِ، فَعطِشَ النّاسُ وَهَلُكَتِ المَواشِي .

كَانَتْ جَدَّةُ أَحْمَدَ مَرِيضَة، وكَانَ جِسْمُهَا يَلْتَهِبُ مِنْ شِدَّةِ الْحُمَّى وَاشْتَدَّ بِهَا العَطَشُ فَأَخَذَتْ تَصْرُخُ "إسقوني مَاءً بَارَدًا". أَشْفَقَ أَحْمَد عَلَى جَدَّتِهِ المُتَأَلِّمَةِ وَطَلَبَ مِنْ أُمِّهِ إِنَاءٍ لِيِمْلأَهُ مِنْ نَبْعٍ فِي أَحَدِ الأَوْدِيَّةِ فَأَعْطَتْهُ إِنَاءً مِن نُحَاس.

– إِقْلِب الصَفْحَة–

حَمَلَ أَحْمَدُ الإِنَاءَ وَأَخَذَ يَتَسَلَّقُ الْجَبَلَ الْقَرِيبُ مِنْ قَرْيَتِهِ حَتَّى بَلَغَ قِمَّتِهِ، تَوَقَّفَ هُنَاكَ لِيَأْخُذَ قِسْطًا مِنَ الرَّاحَةِ ثُمَّ إِسْتَأْنَفَ السَّيْرَ مُنْحَدِرًا إِلَى الْوَادِي فَرَأَى قَطَرَاتٍ مِنَ المَاءِ تَتَسَاقَطُ مِنْ صَخْرَةٍ عَالِيَة، فَوَضَعَ الإِنَاءَ تَحْتَهَا وَتَرَيَّثَ حَتَّى إِمْتَلأَ.

كَانَ أَحْمَد قَدْ عَطِشَ وهُوَ يَتَسَلَّقُ الجَبَلَ، لَكِنَّهُ لَمْ يُفَكِّرْ فِي نَفْسِهِ بَلْ كَانَ يُفَكِّرْ فِي جَدَّتِهِ. وَأَثْنِاءَ عَوْدَتِهِ وَجَدَ جَدْيًا، فَاقْتَرَبَ مِنْهُ ثَاغِيًا وَهُوَ يَنْظُرُ إِلَى الْإِنَاءِ. قَرَّبَ أَحْمَدُ الْإِنَاءَ مِنْ الجَدْي فَشَرِبَ حَتَّى إِرْتَوَى وَلَمْ يَنْقُصْ مِنَ المَاءِ شَيْءُ. وَمَا إِنْ تَرَكَ الجَدْيُ الإِنَاءَ حَتَّى تَحَوَّلَ إِلَى إِنَاءٍ فِضِّيٍّ.

تَابَعَ أَحْمَدُ نُزُولَهُ نَحْوَ قَرْيَتِهِ فَالْتَقَى بِأُمٍّ تَحْمِلُ رَضِيعُهَا وَقَدْ أَوْشَكَ الْعَطَشُ أَنْ يُهْلِكُهُمَا فَطَلَبَتْ مِنْهُ الأُمُّ أَنْ يَسْقِيهَا وَإِبْنَهَا فَلَمْ يَتَرَدَّدْ، شَرِبَ الْإِبْنُ وَ أُمُّهُ مِنْ الْإِنَاءِ الفِضّيّ وَحَدَثَتْ أُعْجُوبَةٌ أُخْرَى، فَلَمْ يَنْقُصْ مِنَ المَاءِ قَطْرَةٌ وَاحِدَةُ وَتَحَوّلَ الإِنَاءُ مِنْ الْفِضِّيُّ إِلَى إِنَاءٍ ذَهَبِيٍّ. قَالَ أَحْمَدُ فِي نَفْسِهِ:" يَظْهَرُ أَنَّ يَوْمِي مَلِيءٌ بِالأَعَاجِيبْ".

بَلَغَ أَحْمَدُ أَسْفَلَ الْجَبَل فَالْتَقَاهُ شَيْخٌ عَجُوزُ رَثُّ الثِّيَابِ فَقَالَ لَهُ: أَرْجُوكَ يَا بُنَيَّ، إِسْقِنِي قَلِيلاً مِنَ المَاءِ فَالْعَطَشُ يَكَادُ يَحْرِقُ كَبِدِي، أَشْفَقَ أَحْمَدعَلَى الشَّيْخِ وَقَدَّمَ لَهُ الإِنَاءَ فَشَرِبَ وَحَدَثَتْ أُعْجُوبَةٌ أُخْرَى ، فَالْمَاءُ بَقِيَّ عَلَى حَالِهِ وَتَحَوَّلَ الإِنَاءُ الذَّهَبِيُّ إِلَى إِنَاءٍ مِنْ أَلْمَاسْ.

تَذَّكَرَ أَحْمَدُ أَنَّ جَدَّتُهُ مَرِيضَةٌ فَأَسْرَعَ إِلَى الْبَيْتِ وَسَقَاهَا. وَ لَمَّا أَرَادَ أَنْ يَشْرَبَ قُرِعَ الْبَاب، أَسْرَعَ فَفَتَحَ وَ رَأَى عَجُوزًا عَمْيَاءَ تَقُولُ "إِسْقُونِي أَرْجُوكُمْ ، فَأَنَا أَكَادُ أَمُوتُ عَطَشًا. نَسِيَ أَحْمَدُ عَطَشُهُ وَسَقَى اَلْمَرْأَة. وَمَا كَادَتِ اَلْمَرْأَةُ تَنْتَهِي حَتَّى تَلَبَدَّتِ السَمَاءُ بِالغُيومِ وَأَخَذَتِ الأَمْطَارُ تَنْزِلُ بِغَزَارَةٍ فَأَحْيَتْ الزَّرْعَ وَالْحَيَوَانْ وَالْنَّاسْ.

-إِنْتَهَى النَّصْ-

<u>الأَسْئِلَة:</u> ضَعْ عَلاَّمَةِ(**x**) أَمَامَ الإِجَابَةِ الصَحِيحَةِ:

1- إِخْتَرْ المُرَادِفْ المُنَاسِبِ لِكُلِ كَلِمَةٍ مِنَ الكَلِّمَاتِ التَّالِيَة:

* أَشْفَقَ = 1. عَطَفَ 2. ضَرَبَ 3. شَعَرَ

* تَلَبَدَّتْ = 1. تَكَاثَفَتْ 2.ظَهَرَتْ 3.قَلَّتْ

* أَوْشَكَ = 1. ظَنَّ 2.إِبْتَعَدَ 3. كَادَ

* إِنَاءْ = 1. فُرْشَاةْ 2. وِعَاءْ 3. كَأْسْ

- إِقْلِب الصَفْحَة-

2- إِخْتَرْ ضِدّ الكَلِّمَةِ المُنَاسِبِ لِكُلِ كَلِمَةٍ مِنَ الكَلِّمَاتِ التَّالِيَة :

* يَتَسَلَّقْ = 1. يَنْحَدِرْ 2. يَصْعَدْ 3. يَنْزِلْ

* إِقْتَرَبَ = 1. جَاءَ 2. إِبْتَعَدَ 3. دَنَا

*نَسِيَّ = 1. إِسْتَوْعَبَ 2.عَلِّمَ 3. تَذَّكَرَ

* تَنْتَهِي = 1. تَبْدَأْ 2. تَسْعَدْ 3. تَرَى

3- عَلى مَاتَدُلُ العبارة" نَسِيَ أَحْمَدُ عَطَشُهُ وَ سَقَى اَلْمَرْأَة " تَدُلُ عَلَى:

1. مُسَاعَدَتِهِ لَهَا لأَنَهَا قَرِيبَتُهُ .

2. طِيبَةُ وَ حُسْنِ أَخْلاَقِ أَحْمَدٌ .

3. إِحْتِرَامْ أَحْمَدٌ لِلْمَرْأَةِ .

4- إِسْتَبْدِلِ الجُمْلَةِ " رَأَى عَجُوزًا عَمْيَاءَ " بِأَحَدِ الكَلِّمَاتِ التَّالِيَة:

1. لَا تَتَكَلَّمْ .

2. لاَ تَسْمَعْ .

3. لاَ تَرَى .

5 - إِسْتَبْدِلِ الجُمْلَةِ " يَلْتَهِبُ مِنْ شِدَّةِ الْحُمَّى " بِأَحَدِ الكَلِّمَاتِ التَّالِيَة:

1.الأَلَم .

2. الحَرَارَة.

3. البُرُودَة.

6- بِمَاذَا يُمْكِنُ إِسْتِبْدَالْ الجُمْلَة التِي تَحْتَهَا خَطْ " بَلَغَ أَحْمَدُ أَسْفَلَ الْجَبَل فَالْتَقَاهُ شَيْخٌ عَجُوزُ رَثُّ الثِّيَابِ " ب:

1. رَجُلٌ كَبِيرُ السِّنِ مَلاَبِسُهُ قَدِيمَةٌ . **- إِقْلِب الصَفْحَة-**

2. رَجُلٌ مُتَوَسِطُ السِّنِ مَلَابِسُهُ قَدِيمَةٌ .

3. رَجُلٌ كَبِيرُ السِّنِ مَلَابِسُهُ جَدِيدَةٌ.

7- بِمَاذَا يُمْكِنُ إِسْتِبْدَالْ الجُمْلَة التِي تَحْتَهَا خَطْ " مَا كَادَتِ اَلْمَرْأَةُ تَنْتَهِي حَتَّى تَلَبَّدَتِ السَمَاءُ بِالغُيومِ "ب:

1. صَارَتْ السَّمَاءِ كَثِيرَةٌ السُحُبْ.

2. صَارَتْ السَّمَاءِ قليلة السُحُبْ .

3. صَارَتْ السَّمَاءِ زَرْقَاءًا

8- بِمَاذَا يُمْكِنُ تَكْمِلَة الجُمْلَةِ الآتِيَة " يَظْهَرُ أَنَّ يَوْمِي مَلِيءٌ بِالأَعَاجِيبْ و.....":

1.الإِخْتِرَاعَاتْ .

2. الخَيْبَّاتْ .

3.المُفَاجَآتْ .

9- كَانَ أَحْمَدُ عَطْشَانْ وَ لَمْ يَشْرُبْ لِأَنَهُ:

1. أَنَانِي يُفَكِّرُ فِي نَفْسِهِ .

2. شَخْصٌ رَحِيمٌ يُحِبُ مُسَاعَدَةَ الآخَرِينَ.

3. كَسُولُ لَمْ يُفَكِّرْ فِي صُعُودِ الجَبَّلِ.

10- إِنْتَشَّرَ العَطَشُ بَيْنَ النَّاسِ وَ هَلُكَتِ المَوَاشِي بِسَبَبِ:

1. إِنْتِشَارِ الجَفَّافْ .

2. إِنْتِشَارِ الخَيْرَاتْ .

3. إِرْتِفَاعِ دَرَجَةِ الحَرَارَةِ .

11- يُمْكِنُ إِعْطَاءْ عُنْوَان آخَرْ لِلنَصْ وَهُوَ:

1. قِصَّةُ الجَدْيُ. **- إِقْلِب الصَفْحَة-**

2. الأَخْلاَقُ الحَمِيدَةُ مِفْتَاحُ الرِّزْقِ.

3. سُوءُ الخَاتِمَة .

12-الفِكْرَةُ العَامَة الَّتِي يَتَحَدَثُ عَنْهَا النَّصْ هِيَّ:

1. وَصْفُ القَرْيَةِ الَّتِي يَسْكُنُ فِيهَا أَحْمَد .

2. الكَرَمْ وَ الطِّيبَة يَصْنَعَانْ المُعْجِزَاتْ .

3. إِنْتِشَارْ الأَمْرَاضْ.

13- الفِكْرَةُ الَّتِي لَمْ تَرِدْ فِي النَّصْ هِيَّ:

1. آثَارْ الجَفَافْ .

2. قُوَّةُ عَضَّلاَتِ أَحْمَد .

3. مُسَاعَدَة أَحْمَدُ لِلْنَاسِ.

14- سَقَطَتْ الأَمْطَارُ مِنَ السَّمَاءِ لأَنَّ :

1. أَحْمَدُ نَسِيَ عَطَشَهُ وَ سَقَى المَرْأَةُ العَجُوزُ .

2. حَلَّ فَصْلُ الشِّتَاءْ .

3.الرِيَّاحُ قَوِيَّة .

15- إِنْتِضَّارُ أَحْمَدُ لإِمْتِلاءْ اِنَاءِهِ بِقَطْرَاتِ المَّاءِ يَدُّلُ عَلَى:

1.الكَسَلْ.

2. الصَّبْرْ.

3. التَّعَبْ.

-إِقْلِب الصَفْحَة-

16- فِي رَأْيِكَ تَحَوَّلَ الإِنَاءُ مِنْ النُحَّاسْ إِلَى الأَلْمَاسِ بِسَبَبِ:

أ. مُكَافَاةِ اللهُ لِيَانِغُ عَلَى حُسْنِ خُلُقِهِ

ب. بَيْعْ يَانِغُ لِإِنَاءِهِ وَ شِرَاءُهُ لآخَرْ

ج. طَلاَءِهِ بِلَوْنٍ أَبْيَضٍ

- انـ تـهى-

مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي للفهم القرائي

رقم السؤال	رقم الاجابة الصحيحة				رقم السؤال	رقم الاجابة الصحيحة
1	-1 1	2-1	-1 3	4-1	9	2
	1	1	3	2		
2	-2 1	2-2	-2 3	4-2	10	1
	3	2	3	1		
3	2				11	2
4	3				12	2
5	2				13	2
6	1				14	1
7	1				15	2
8	3				16	1
المجموع: 22/22						

الملحق رقم (4): بطاقات اختبار ســتــــروب LES CARTE TEST DE STROOP

البـطـاقـــة " أ " CARTE « A »

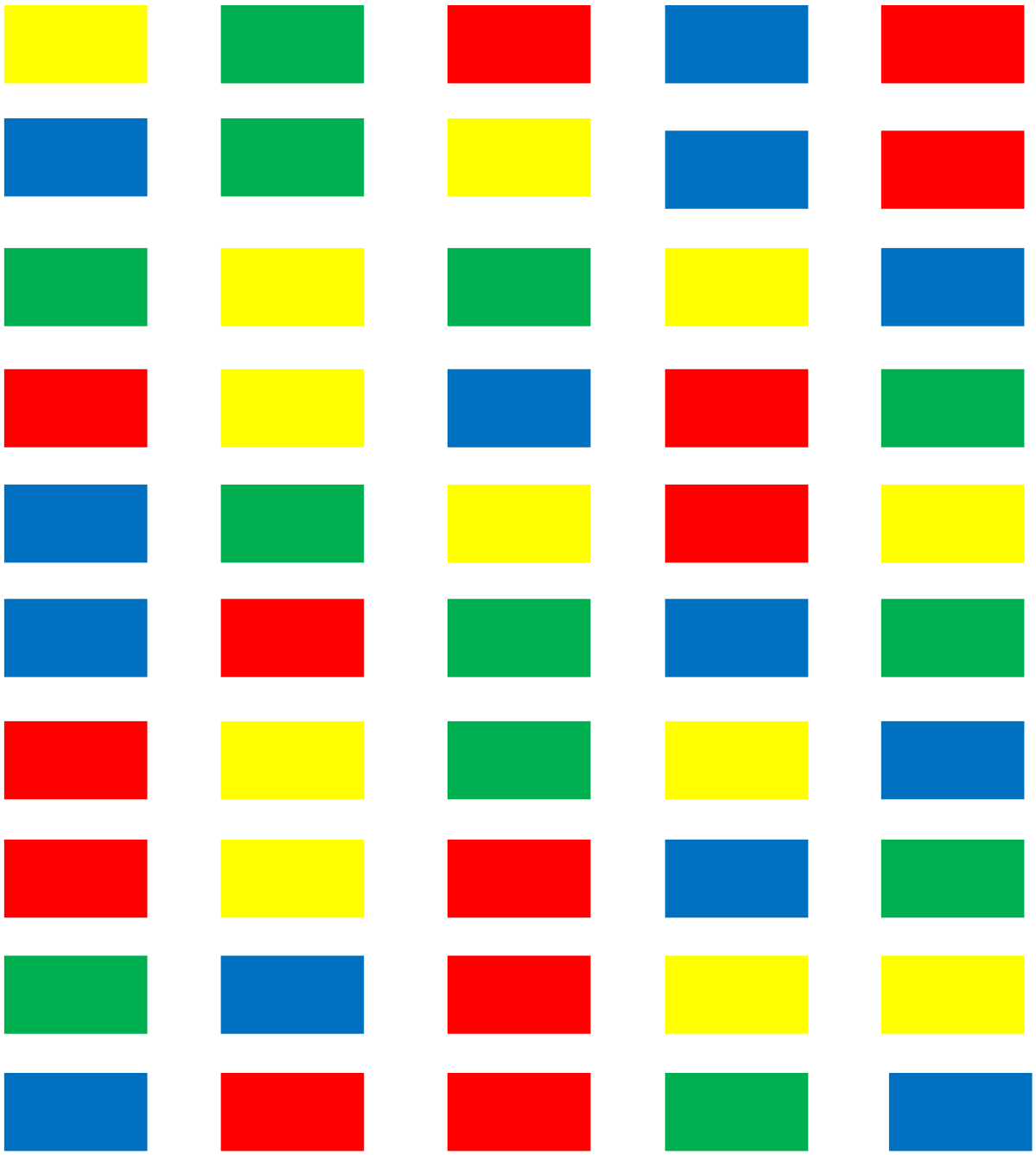
أصفر	أزرق	أحمر	أصفر	أخضر
أزرق	أخضر	أزرق	أحمر	أخضر
أحمر	أخضر	أزرق	أصفر	أحمر
أحمر	أزرق	أخضر	أصفر	أصفر
أحمر	أحمر	أزرق	أصفر	أخضر
أحمر	أصفر	أخضر	أصفر	أزرق
أزرق	أخضر	أحمر	أزرق	أخضر
أخضر	أحمر	أزرق	أصفر	أصفر
أزرق	أحمر	أخضر	أصفر	أزرق
أصفر	أخضر	أصفر	أحمر	أخضر

البـطـاقـــة " د" CARTE « D »

قـــــــراءة لون الـكـــلـمـــــــة

أزرق	أحمر	أخضر	أصفر	أزرق
أصفر	أزرق	أحمر	أصفر	أخضر
أزرق	أصفر	أخضر	أحمر	أخضر
أزرق	أخضر	أصفر	أحمر	أزرق
أخضر	أصفر	أصفر	أحمر	أخضر
أخضر	أصفر	أزرق	أزرق	أحمر
أخضر	أحمر	أزرق	أصفر	أحمر
أصفر	أصفر	أحمر	أخضر	أزرق
أحمر	أصفر	أخضر	أحمر	أزرق
أزرق	أخضر	أحمر	أزرق	أخضر

البـطـاقـــة " ج " CARTE « C »

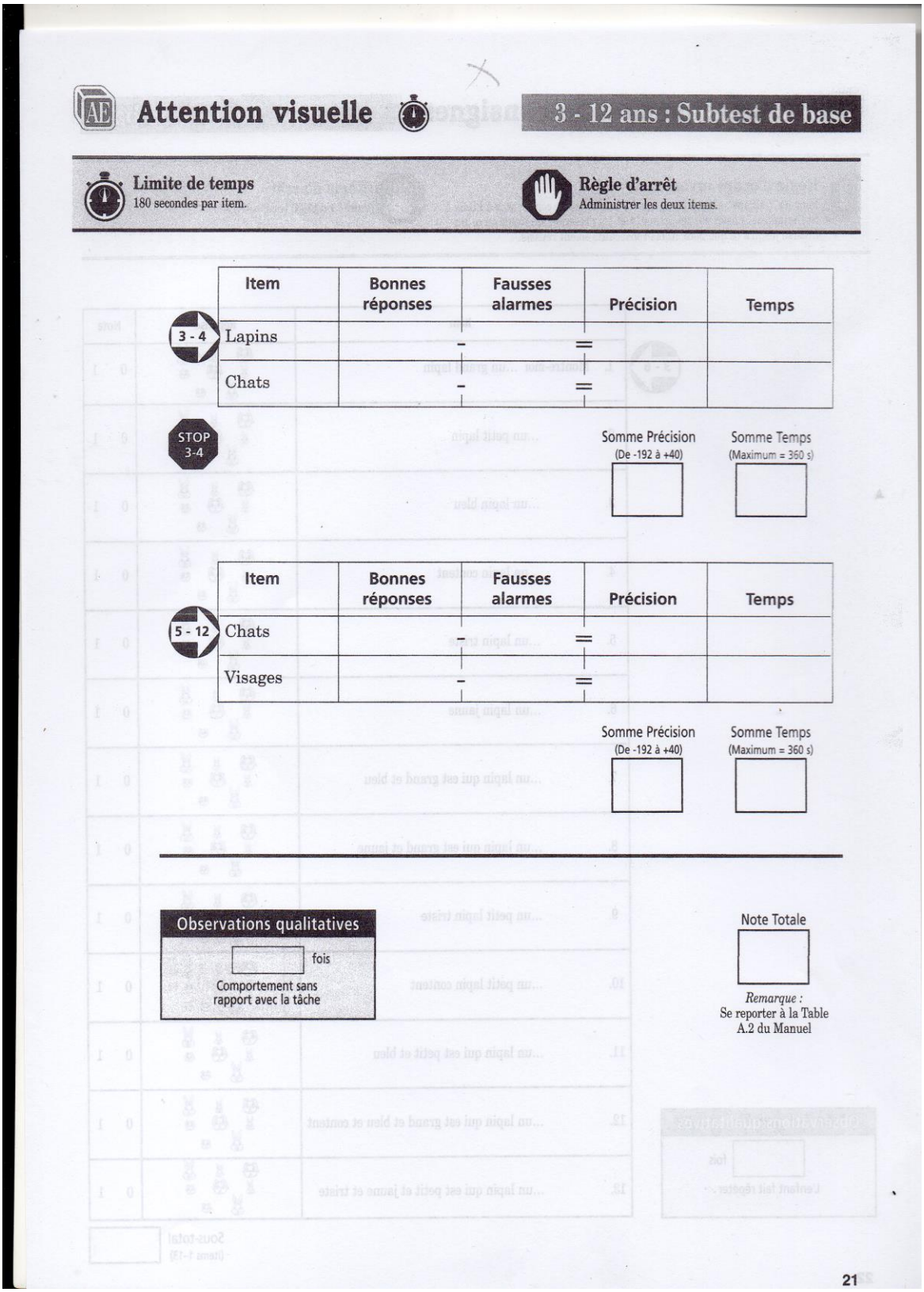


البـطـاقـــة " ب " « B » CARTE

قـــــــراءة الـكـــلـمـــــــة

أزرق	أحمر	أخضر	أصفر	أزرق
أصفر	أزرق	أحمر	أصفر	أخضر
أزرق	أصفر	أخضر	أحمر	أخضر
أزرق	أخضر	أصفر	أحمر	أزرق
أخضر	أصفر	أصفر	أحمر	أخضر
أخضر	أصفر	أزرق	أزرق	أحمر
أخضر	أحمر	أزرق	أصفر	أحمر
أصفر	أصفر	أحمر	أخضر	أزرق
أحمر	أصفر	أخضر	أحمر	أزرق
أزرق	أخضر	أحمر	أزرق	أخضر

الملحق رقم (5): اختبار الانتباه البصري



Attention visuelle

3 - 12 ans : Subtest de base

Limite de temps
180 secondes par item.

Règle d'arrêt
Administrer les deux items.

	Item	Bonnes réponses	Fausses alarmes	Précision	Temps
3 - 4	Lapins		- =		
	Chats		- =		

STOP 3-4

Somme Précision (De -192 à +40) | Somme Temps (Maximum = 360 s)

	Item	Bonnes réponses	Fausses alarmes	Précision	Temps
5 - 12	Chats		- =		
	Visages		- =		

Somme Précision (De -192 à +40) | Somme Temps (Maximum = 360 s)

Observations qualitatives

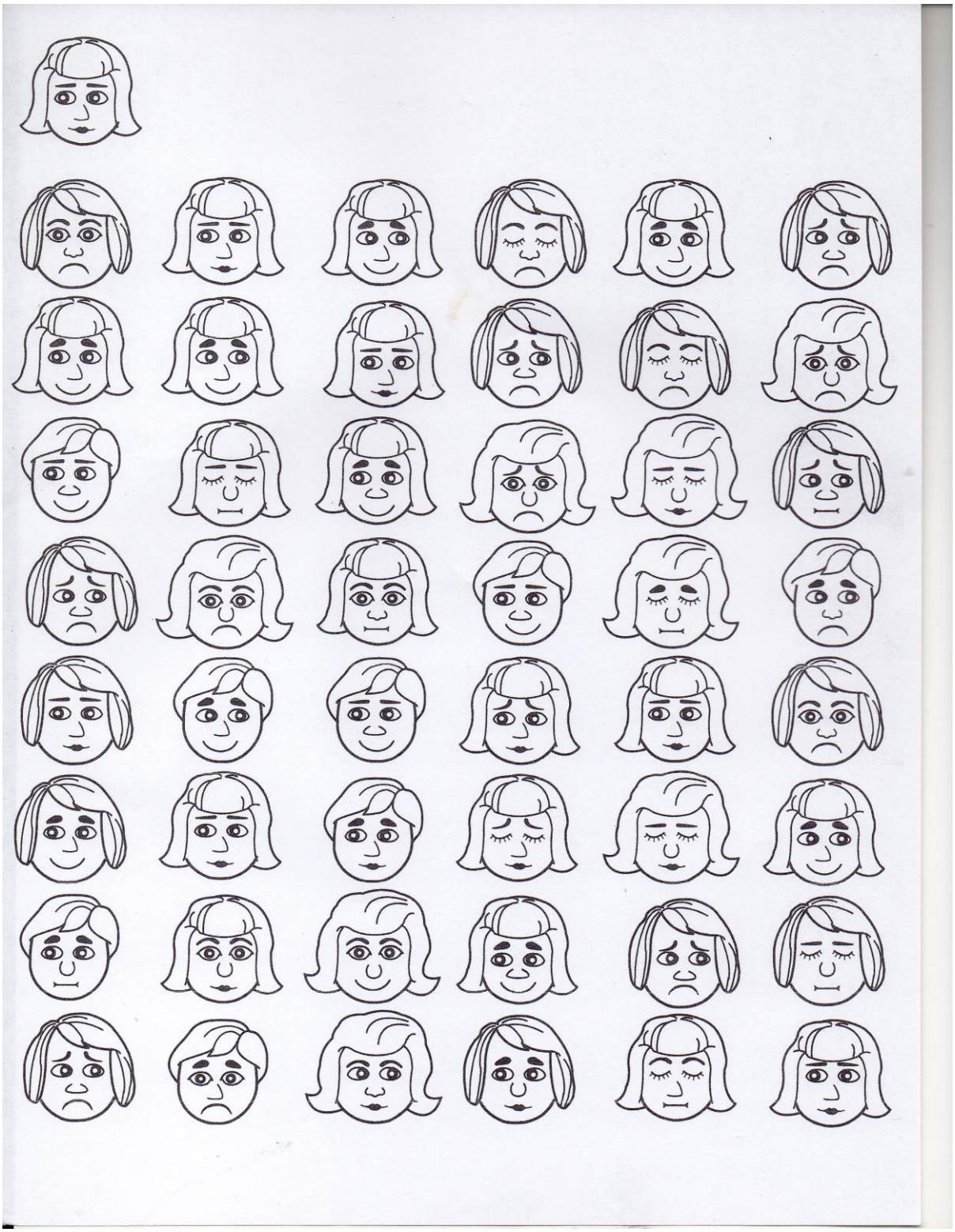
fois

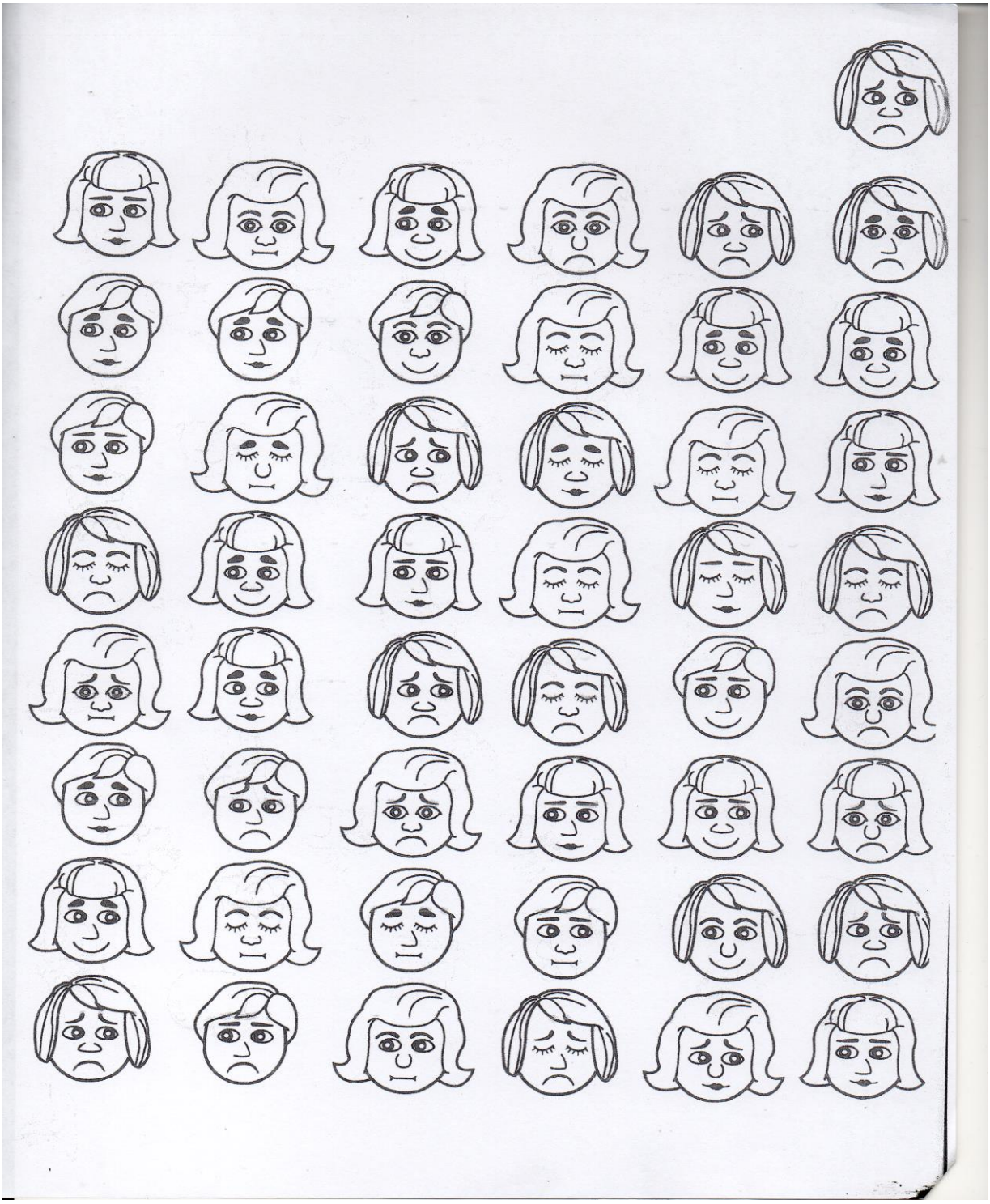
Comportement sans rapport avec la tâche

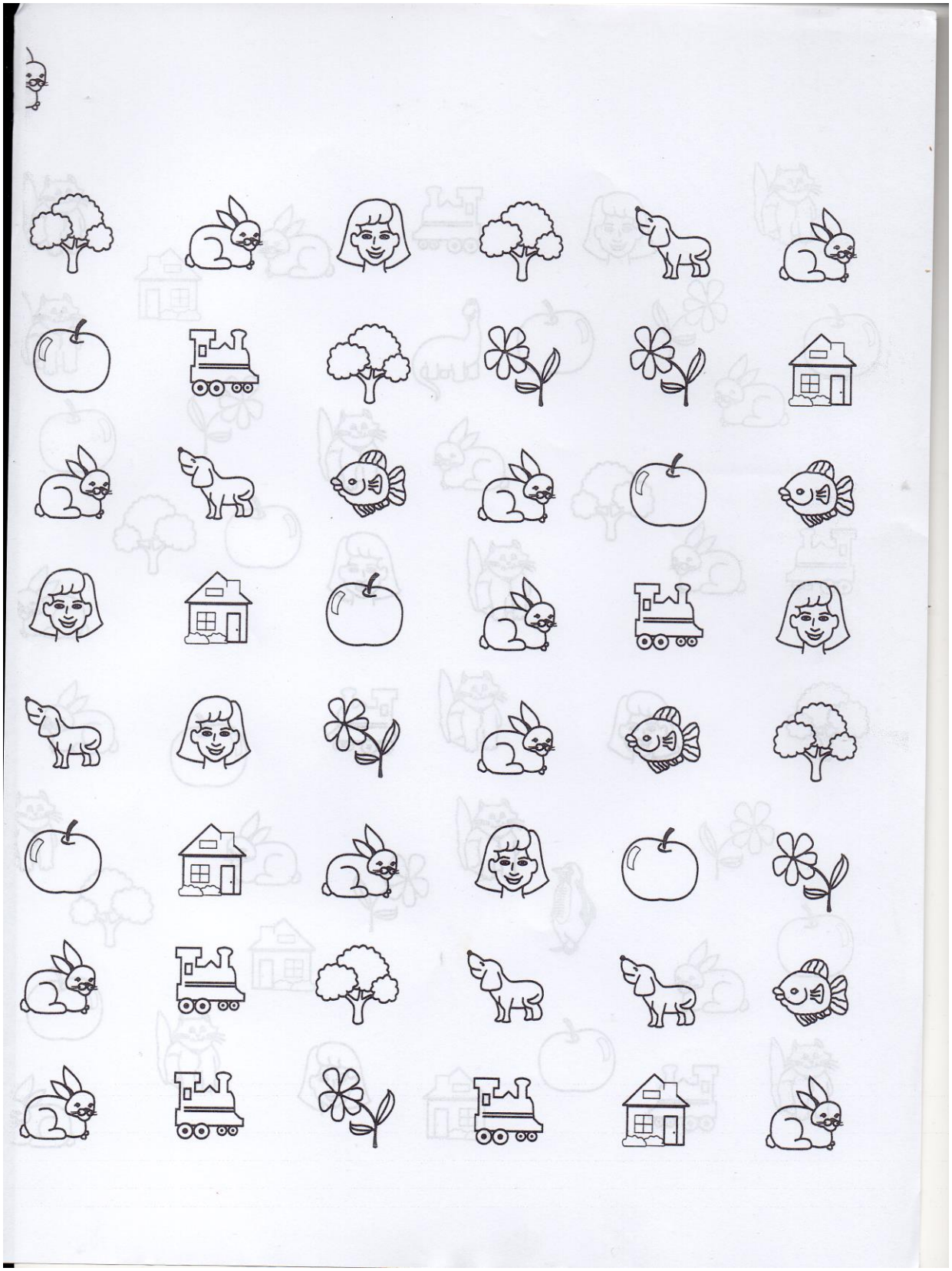
Note Totale

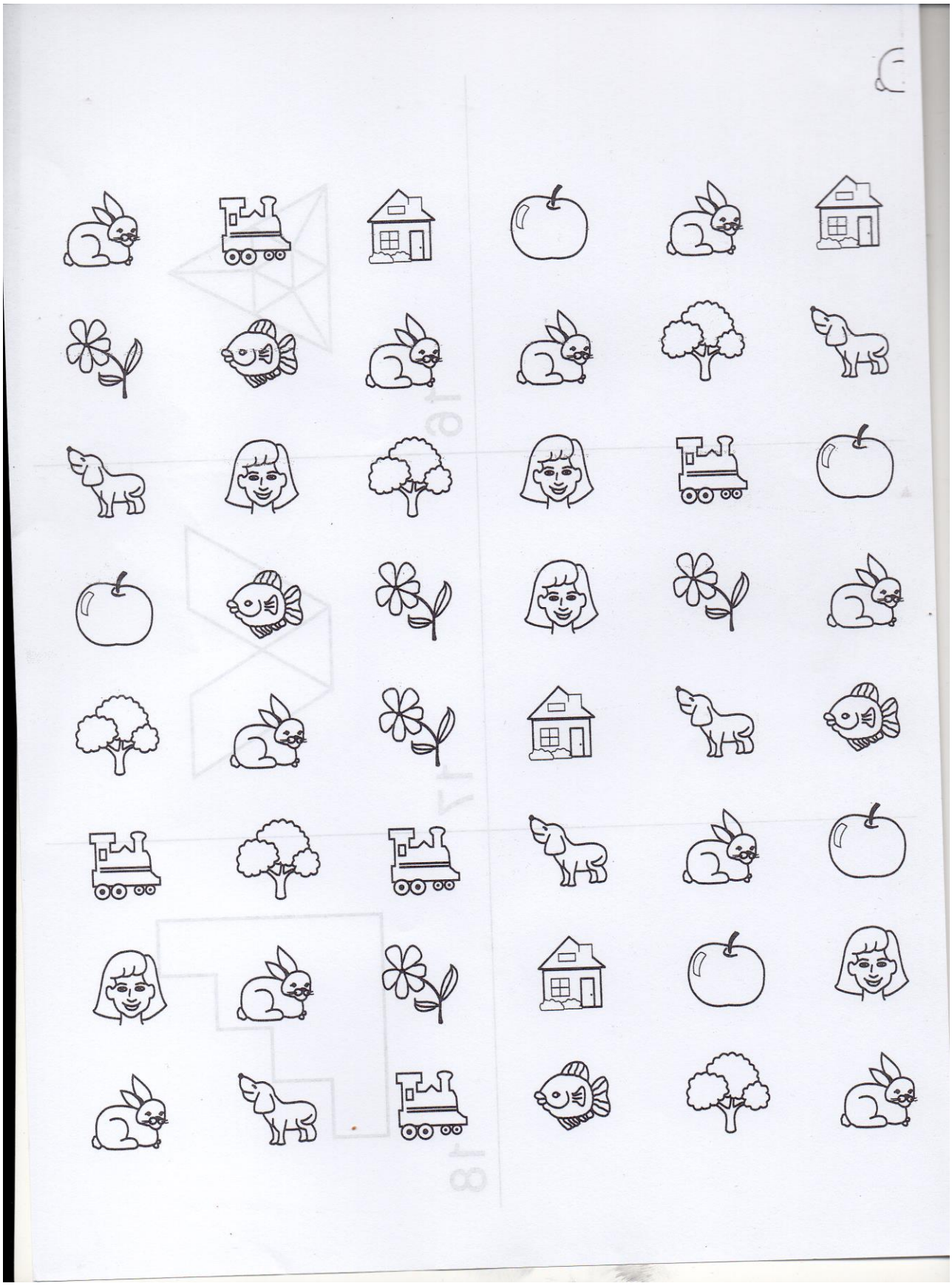
Remarque :
Se reporter à la Table A.2 du Manuel

21

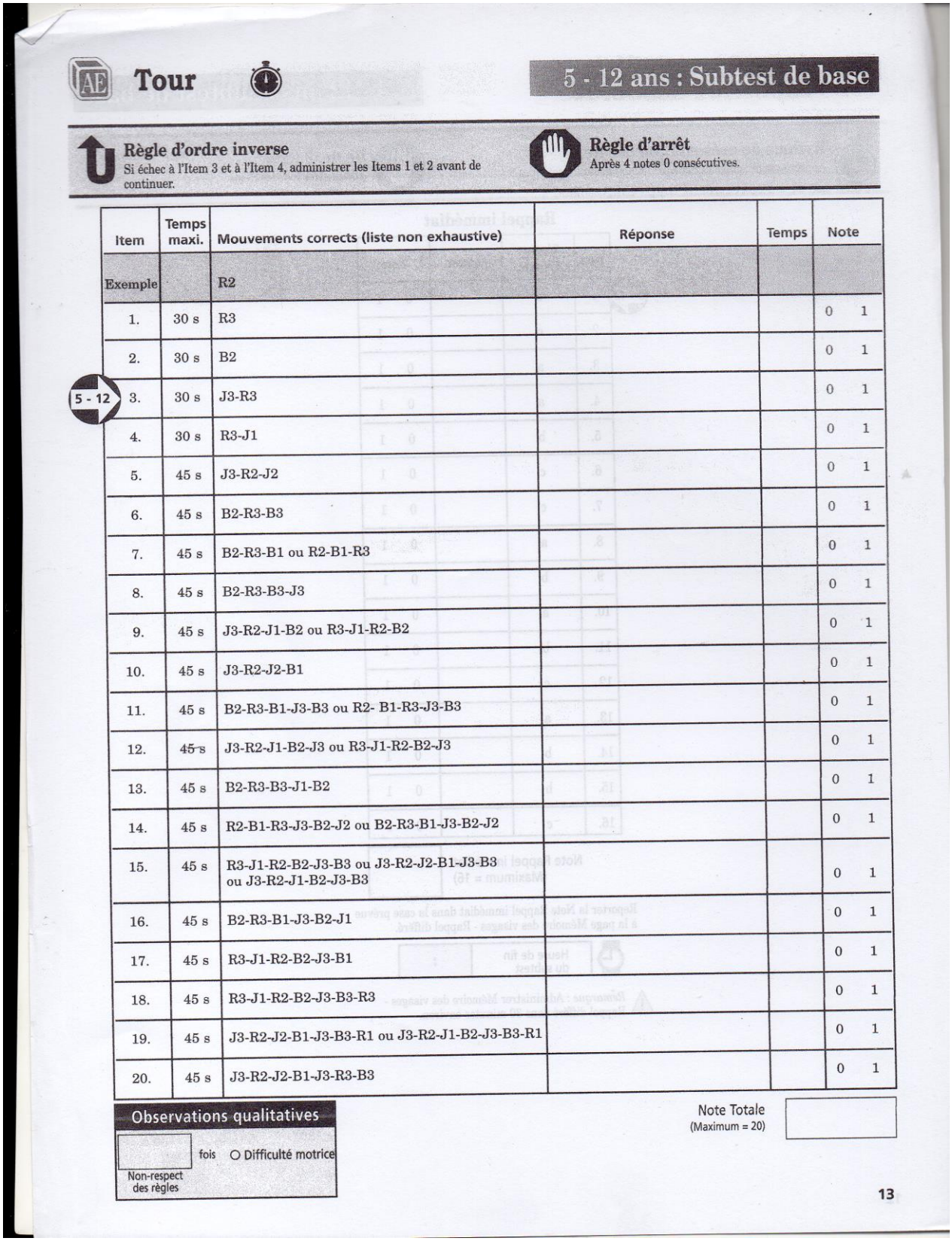








الملحق رقم (6): اختبار البرج



Tour

5 - 12 ans : Subtest de base

Règle d'ordre inverse
Si échec à l'Item 3 et à l'Item 4, administrer les Items 1 et 2 avant de continuer.

Règle d'arrêt
Après 4 notes 0 consécutives.

Item	Temps maxi.	Mouvements corrects (liste non exhaustive)	Réponse	Temps	Note
Exemple		R2			
1.	30 s	R3			0 1
2.	30 s	B2			0 1
5 - 12 3.	30 s	J3-R3			0 1
4.	30 s	R3-J1			0 1
5.	45 s	J3-R2-J2			0 1
6.	45 s	B2-R3-B3			0 1
7.	45 s	B2-R3-B1 ou R2-B1-R3			0 1
8.	45 s	B2-R3-B3-J3			0 1
9.	45 s	J3-R2-J1-B2 ou R3-J1-R2-B2			0 1
10.	45 s	J3-R2-J2-B1			0 1
11.	45 s	B2-R3-B1-J3-B3 ou R2- B1-R3-J3-B3			0 1
12.	45 s	J3-R2-J1-B2-J3 ou R3-J1-R2-B2-J3			0 1
13.	45 s	B2-R3-B3-J1-B2			0 1
14.	45 s	R2-B1-R3-J3-B2-J2 ou B2-R3-B1-J3-B2-J2			0 1
15.	45 s	R3-J1-R2-B2-J3-B3 ou J3-R2-J2-B1-J3-B3 ou J3-R2-J1-B2-J3-B3			0 1
16.	45 s	B2-R3-B1-J3-B2-J1			0 1
17.	45 s	R3-J1-R2-B2-J3-B1			0 1
18.	45 s	R3-J1-R2-B2-J3-B3-R3			0 1
19.	45 s	J3-R2-J2-B1-J3-B3-R1 ou J3-R2-J1-B2-J3-B3-R1			0 1
20.	45 s	J3-R2-J2-B1-J3-R3-B3			0 1

Observations qualitatives

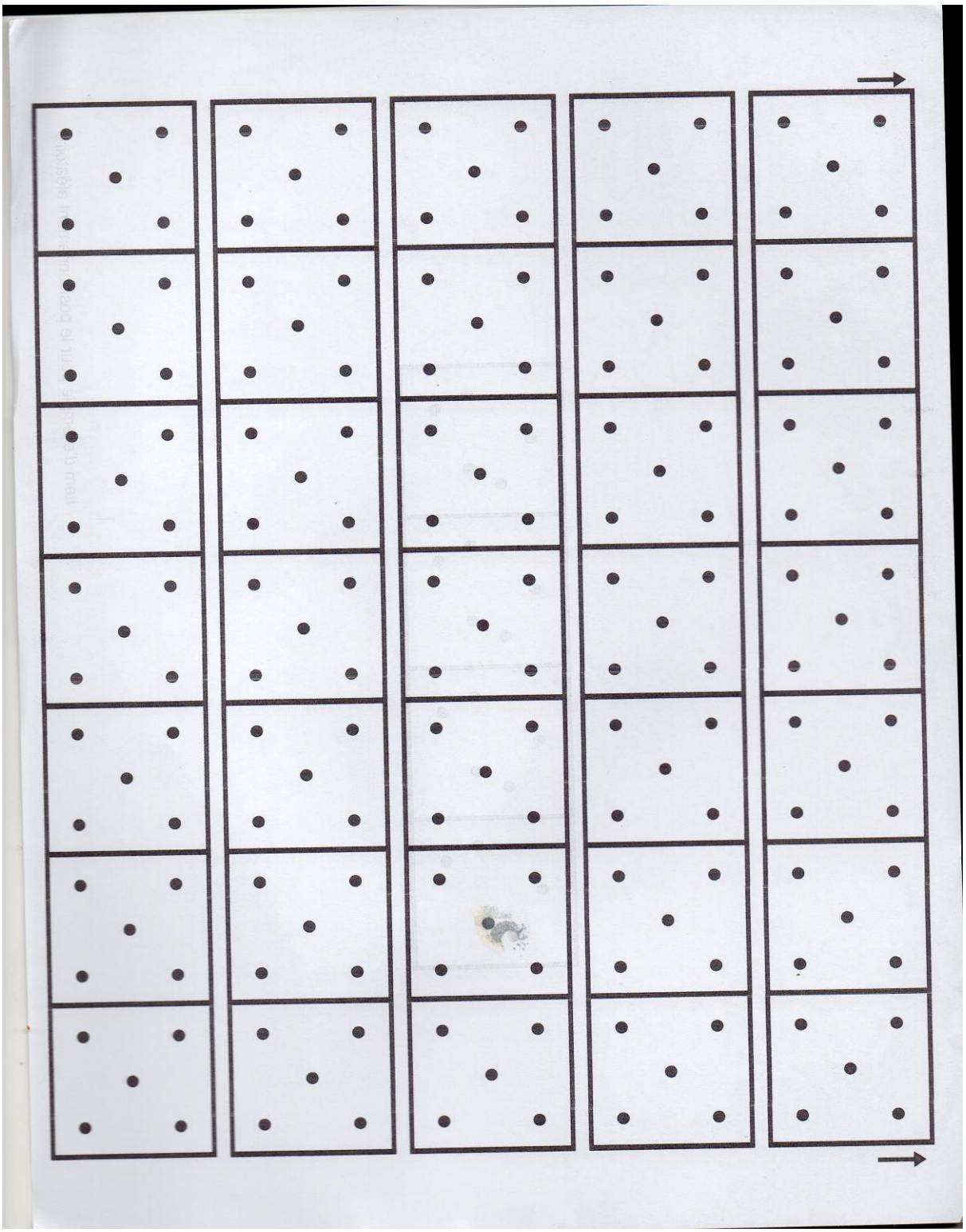
fois ○ Difficulté motrice

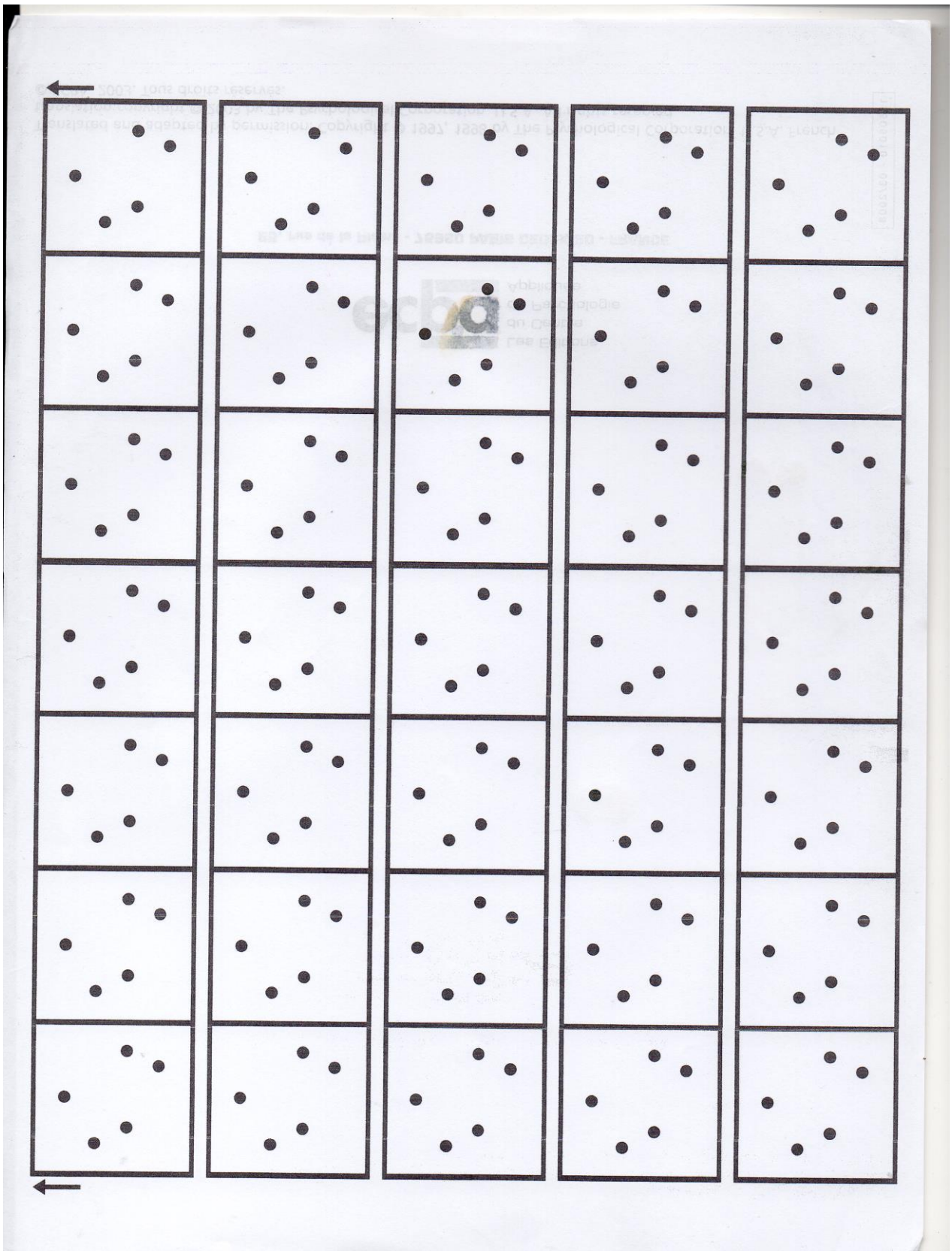
Non-respect des règles

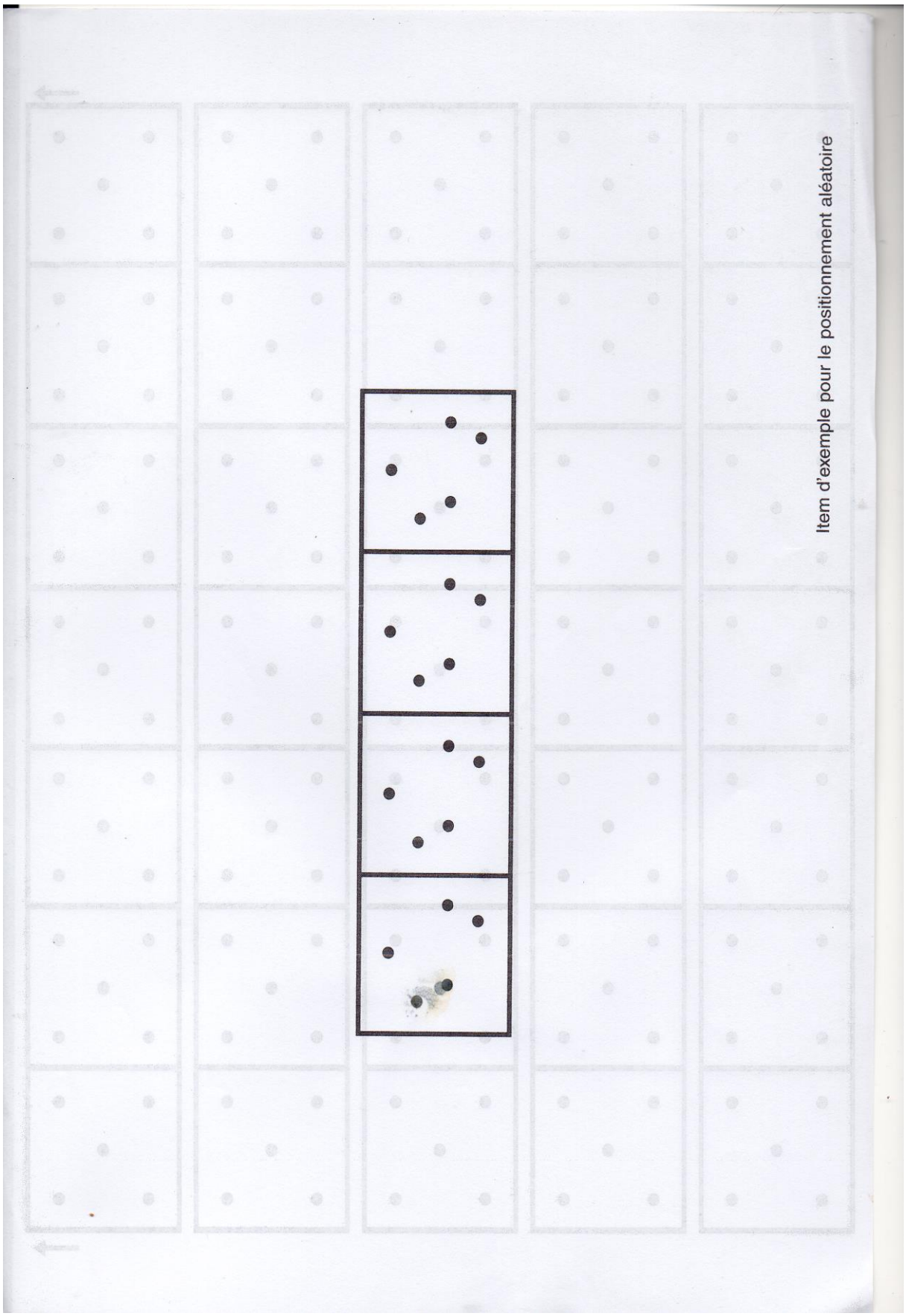
Note Totale
(Maximum = 20)

13

الملحق رقم (7): اختبار السيولة في الرسم

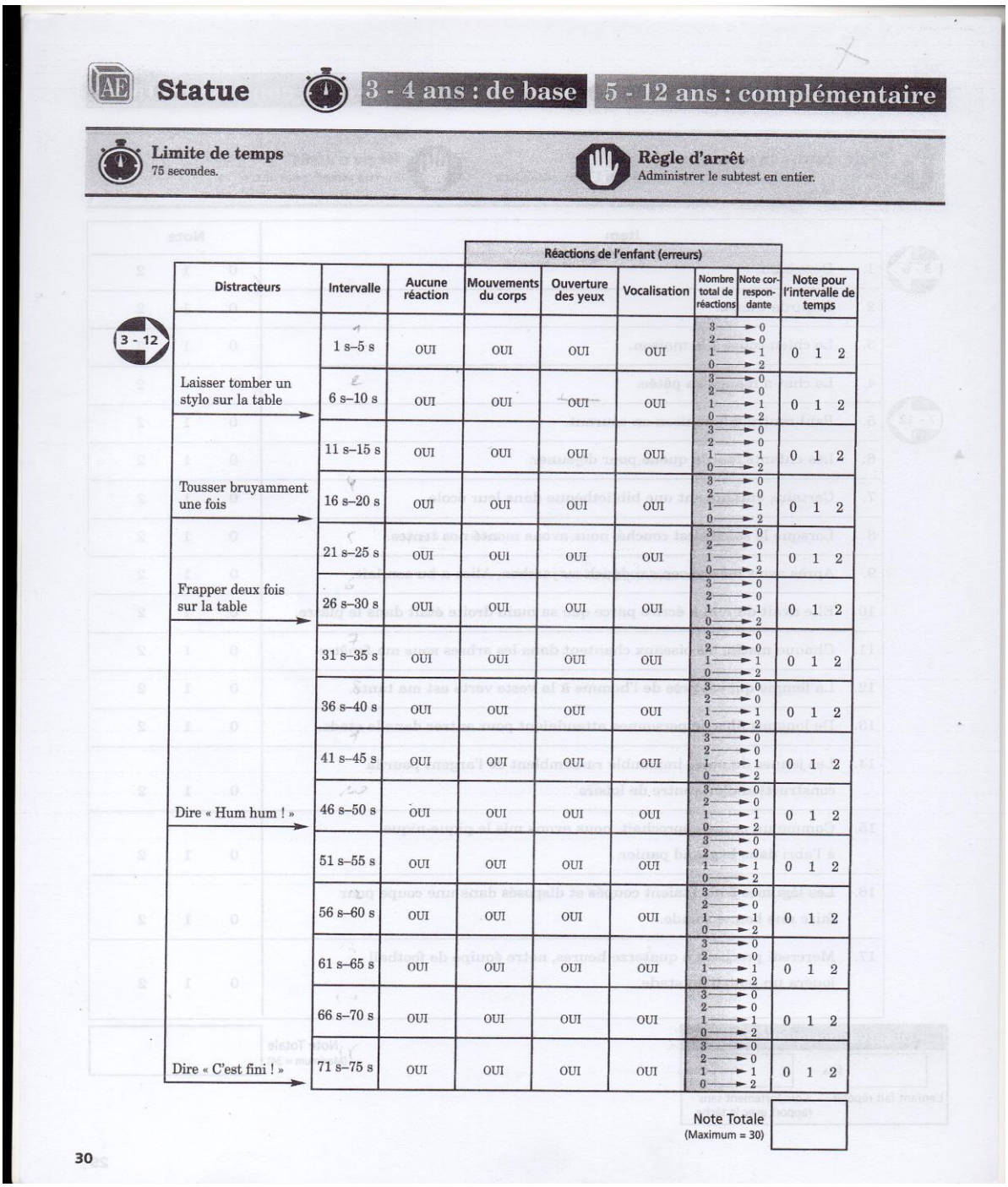






Item d'exemple pour le positionnement aléatoire

الملحق رقم (8): اختبار التمثال



Statue — 3 - 4 ans : de base — 5 - 12 ans : complémentaire

Limite de temps
75 secondes.

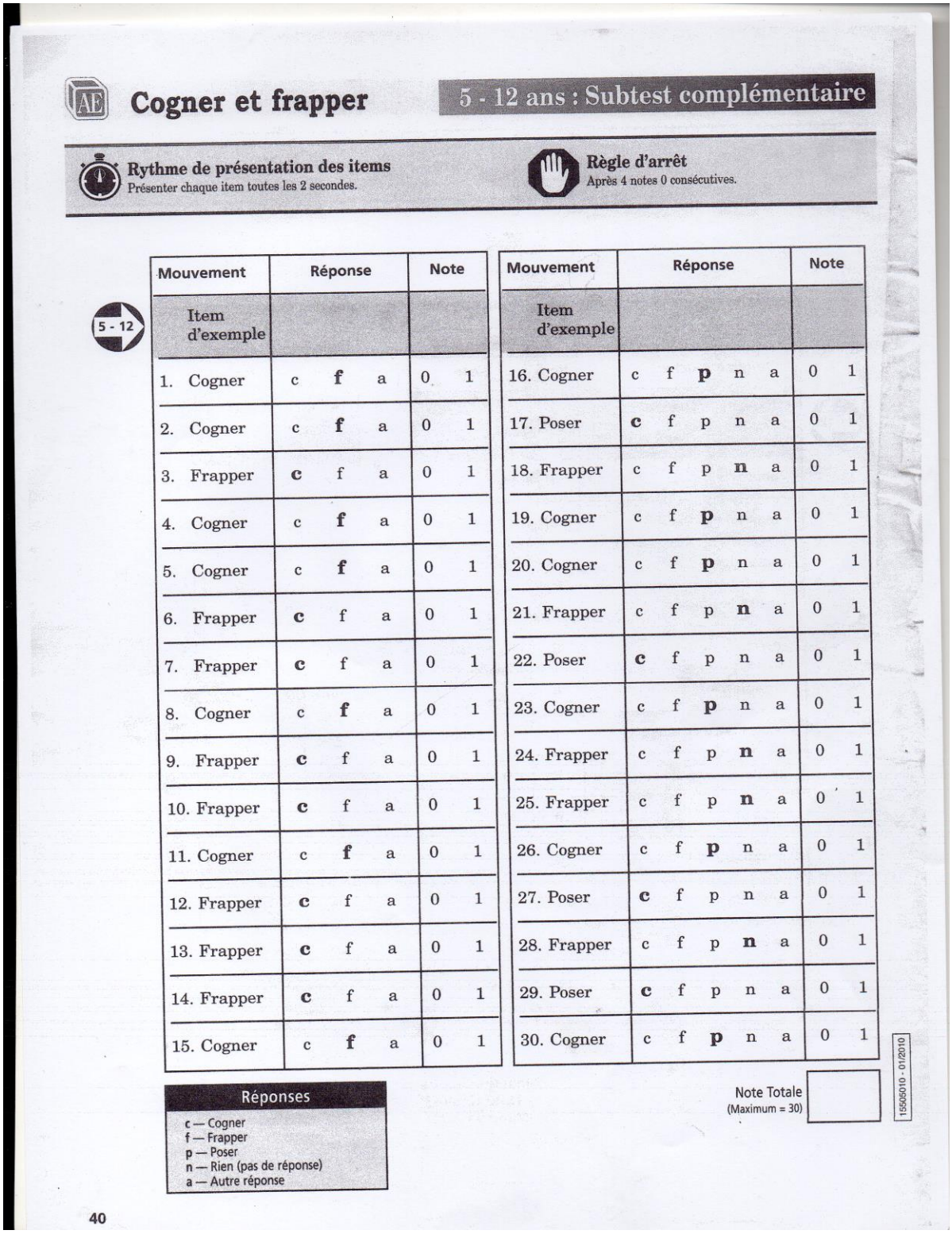
Règle d'arrêt
Administrer le subtest en entier.

	Distracteurs	Intervalle	Aucune réaction	Réactions de l'enfant (erreurs) Mouvements du corps	Ouverture des yeux	Vocalisation	Nombre total de réactions → Note correspondante	Note pour l'intervalle de temps
3 - 12		1 s–5 s	OUI	OUI	OUI	OUI	3→0, 2→0, 1→1, 0→2	0 1 2
	Laisser tomber un stylo sur la table	6 s–10 s	OUI	OUI	OUI	OUI	3→0, 2→0, 1→1, 0→2	0 1 2
		11 s–15 s	OUI	OUI	OUI	OUI	3→0, 2→0, 1→1, 0→2	0 1 2
	Tousser bruyamment une fois	16 s–20 s	OUI	OUI	OUI	OUI	3→0, 2→0, 1→1, 0→2	0 1 2
		21 s–25 s	OUI	OUI	OUI	OUI	3→0, 2→0, 1→1, 0→2	0 1 2
	Frapper deux fois sur la table	26 s–30 s	OUI	OUI	OUI	OUI	3→0, 2→0, 1→1, 0→2	0 1 2
		31 s–35 s	OUI	OUI	OUI	OUI	3→0, 2→0, 1→1, 0→2	0 1 2
		36 s–40 s	OUI	OUI	OUI	OUI	3→0, 2→0, 1→1, 0→2	0 1 2
		41 s–45 s	OUI	OUI	OUI	OUI	3→0, 2→0, 1→1, 0→2	0 1 2
	Dire « Hum hum ! »	46 s–50 s	OUI	OUI	OUI	OUI	3→0, 2→0, 1→1, 0→2	0 1 2
		51 s–55 s	OUI	OUI	OUI	OUI	3→0, 2→0, 1→1, 0→2	0 1 2
		56 s–60 s	OUI	OUI	OUI	OUI	3→0, 2→0, 1→1, 0→2	0 1 2
		61 s–65 s	OUI	OUI	OUI	OUI	3→0, 2→0, 1→1, 0→2	0 1 2
		66 s–70 s	OUI	OUI	OUI	OUI	3→0, 2→0, 1→1, 0→2	0 1 2
	Dire « C'est fini ! »	71 s–75 s	OUI	OUI	OUI	OUI	3→0, 2→0, 1→1, 0→2	0 1 2

Note Totale
(Maximum = 30)

30

الملحق رقم (9): اختبار الدق والضرب



AE

Cogner et frapper

5 - 12 ans : Subtest complémentaire

Rythme de présentation des items
Présenter chaque item toutes les 2 secondes.

Règle d'arrêt
Après 4 notes 0 consécutives.

5 - 12

Mouvement	Réponse	Note
Item d'exemple		
1. Cogner	c **f** a	0 1
2. Cogner	c **f** a	0 1
3. Frapper	**c** f a	0 1
4. Cogner	c **f** a	0 1
5. Cogner	c **f** a	0 1
6. Frapper	**c** f a	0 1
7. Frapper	**c** f a	0 1
8. Cogner	c **f** a	0 1
9. Frapper	**c** f a	0 1
10. Frapper	**c** f a	0 1
11. Cogner	c **f** a	0 1
12. Frapper	**c** f a	0 1
13. Frapper	**c** f a	0 1
14. Frapper	**c** f a	0 1
15. Cogner	c **f** a	0 1

Mouvement	Réponse	Note
Item d'exemple		
16. Cogner	c f **p** n a	0 1
17. Poser	**c** f p n a	0 1
18. Frapper	c f p **n** a	0 1
19. Cogner	c f **p** n a	0 1
20. Cogner	c f **p** n a	0 1
21. Frapper	c f p **n** a	0 1
22. Poser	**c** f p n a	0 1
23. Cogner	c f **p** n a	0 1
24. Frapper	c f p **n** a	0 1
25. Frapper	c f p **n** a	0 1
26. Cogner	c f **p** n a	0 1
27. Poser	**c** f p n a	0 1
28. Frapper	c f p **n** a	0 1
29. Poser	**c** f p n a	0 1
30. Cogner	c f **p** n a	0 1

Réponses
c — Cogner
f — Frapper
p — Poser
n — Rien (pas de réponse)
a — Autre réponse

Note Totale
(Maximum = 30)

15505010 - 01/2010

40

الملحق رقم (10): قائمة أسماء الأساتذة المحكمين للاختبار الفهم القرائي

أسماء الأساتذة	الجامعة	الدّرجة العلمية
1- درقيني مريم	جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله	أستاذ التعليم العالي
2- أزداو شفيقة	جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله	أستاذ التعليم العالي
3- خطار زهية	جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله	أستاذ التعليم العالي
4- غلاب صليحة	جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله	استاذ التعليم العالي
5- دحال سهام	جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله	أستاذ محاضر "أ"
6- جيجيك فريدة	مديرية التربية الجزائر شرق	مفتشة اللغة عربية

الملحق رقم (11): المعالجات الإحصائية للبحث

1-نتائج اختبار برسون لدراسة العلاقة الإرتباطية بين الفهم القرائي للنص المكتوب والوظائف التنفيذية بمؤشراتها الانتباه التنفيذي، التخطيط والكف.

Corrélations

		الفهم القرائي	نسبة الخطأ1	نسبة الخطأ1	نسبة الخطأ1	نسبة الخطأ1	الانتباه البصري
الفهم القرائي	Corrélation de Pearson	1	-,367**	-,378**	-,315**	-,337**	,544**
	Sig. (bilatérale)		,002	,001	,008	,004	,000
	N	70	70	70	70	70	70
نسبة الخطأ1	Corrélation de Pearson	-,367**	1	,546**	,668**	,316**	-,246*
	Sig. (bilatérale)	,002		,000	,000	,008	,040
	N	70	70	70	70	70	70
نسبة الخطأ2	Corrélation de Pearson	-,378**	,546**	1	,623**	,552**	-,193
	Sig. (bilatérale)	,001	,000		,000	,000	,109
	N	70	70	70	70	70	70
نسبة الخطأ 3	Corrélation de Pearson	-,315**	,668**	,623**	1	,574**	-,316**
	Sig. (bilatérale)	,008	,000	,000		,000	,008
	N	70	70	70	70	70	70
نسبة الخطأ 4	Corrélation de Pearson	-,337**	,316**	,552**	,574**	1	-,195
	Sig. (bilatérale)	,004	,008	,000	,000		,105
	N	70	70	70	70	70	70
الانتباه البصري	Corrélation de Pearson	,544**	-,246*	-,193	-,316**	-,195	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,040	,109	,008	,105	
	N	70	70	70	70	70	70

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

		التخطيط (اختبار الرسم)	التخطيط (اختبار البرج)	الفهم القرائي العام
التخطيط (اختبار الرسم)	Corrélation de Pearson	1	,510**	,432**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	70	70	70
التخطيط (اختبار البرج)	Corrélation de Pearson	,510**	1	,598**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	70	70	70
الفهم القرائي العام	Corrélation de Pearson	,432**	,598**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	70	70	70

		الكف (اختبار الدق والطرق)	الكف (اختبار التمثال)	الفهم القرائي العام
الكف (اختبار الدق والطرق)	Corrélation de Pearson	1	,649**	,566**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	69	69	69
الكف (اختبار التمثال)	Corrélation de Pearson	,649**	1	,549**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	69	70	70
الفهم القرائي العام	Corrélation de Pearson	,566**	,549**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	69	70	70

2-نتائج اختبار (T Test) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق بين متوسطي التلاميذ جيدي الفهم القرائي وضعيفي الفهم القرائي على مستوى الفهم القرائي (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة)

	مستوى الفهم القرائي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الفهم القرائي البعد1 (فهم الكلمة)	مستوى ضعيف	35	1,800	1,4713	,2487
	مستوى جيد	35	7,086	1,0675	,1804
الفهم القرائي البعد2 (فهم الجملة)	مستوى ضعيف	35	2,086	1,8845	,3185
	مستوى جيد	35	7,029	,8570	,1449
الفهم القرائي البعد3 (فهم الفقرة)	مستوى ضعيف	35	1,514	1,3584	,2296
	مستوى جيد	35	5,286	,8250	,1395

3-نتائج اختبار كاف تربيع لعينتين مستقلتين لحسن التطابق بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى اختبار الفهم القرائي (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة)

مستوى الفهم القرائي1 / فهم الكلمة

	Effectif observé	N théorique	Résidus
مستوى متوسط	10	17,5	-7,5
مستوى جيد	25	17,5	7,5
Total	35		

مستوى الفهم القرائي2 / فهم الجملة

	Effectif observé	N théorique	Résidus
مستوى متوسط	7	17,5	-10,5
مستوى جيد	28	17,5	10,5
Total	35		

مستوى الفهم القرائي3 / فهم الفقرة

	Effectif observé	N théorique	Résidus
مستوى متوسط	5	17,0	-12,0
مستوى جيد	29	17,0	12,0
Total	34		

Tests statistiques

	مستوى الفهم القرائي1 / فهم الكلمة	مستوى الفهم القرائي2 / فهم الجملة	مستوى الفهم القرائي3 / فهم الفقرة
Khi-deux	6,429[a]	12,600[a]	16,941[b]
ddl	1	1	1
Sig. asymptotique	,011	,000	,000

4-نتائج اختبار (T Test) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق بين متوسطي التلاميذ جيدي الفهم القرائي وضعيفي الفهم القرائي على مستوى الوظائف التنفيذية (الانتباه التنفيذي، التخطيط، الكف)

	مستوى الفهم القرائي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
درجة الخطأ للاختبار ستروب	مستوى ضعيف	35	47,7429	25,42965	4,29840
	مستوى جيد	35	27,1429	13,58663	2,29656
الانتباه التنفيذي (اختبار الانتباه البصري , الدرجة العامة	مستوى ضعيف	35	9,03	3,846	,650
	مستوى جيد	35	14,29	4,860	,822
التخطيط (اختبار البرج)	مستوى ضعيف	35	9,57	3,032	,513
	مستوى جيد	35	12,94	1,970	,333
التخطيط (اختبار الرسم)	مستوى ضعيف	35	15,29	7,407	1,252
	مستوى جيد	35	21,69	6,863	1,160
الكف (اختبار التمثال)	مستوى ضعيف	35	22,11	8,238	1,393

	مستوى جيد	35	28,83	1,871	,316
(الكف (اختبار الدق والطرق)	مستوى ضعيف	35	23,91	5,436	,919
	مستوى جيد	34	28,65	1,515	,260

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes			
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
درجة الخطأ للاختبار ستروب	Hypothèse de variances égales	8,504	,005	4,227	68	,000	20,60000
	Hypothèse de variances inégales			4,227	51,949	,000	20,60000
الانتباه التنفيذي (اختبار الانتباه البصري)	Hypothèse de variances égales	1,758	,189	-5,018	68	,000	-5,257
	Hypothèse de variances inégales			-5,018	64,589	,000	-5,257
التخطيط (اختبار البرج)	Hypothèse de variances égales	8,483	,005	-5,517	68	,000	-3,371
	Hypothèse de variances inégales			-5,517	58,356	,000	-3,371
التخطيط (اختبار الرسم)	Hypothèse de variances égales	,065	,799	-3,750	68	,000	-6,400

	Hypothèse de variances inégales			-3,750	67,609	,000	-6,400
الكف (اختبار التمثال)	Hypothèse de variances égales	65,741	,000	-4,702	68	,000	-6,714
	Hypothèse de variances inégales			-4,702	37,497	,000	-6,714
الكف (اختبار الدق والطرق)	Hypothèse de variances égales	27,272	,000	-4,894	67	,000	-4,733
	Hypothèse de variances inégales			-4,956	39,396	,000	-4,733

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
			Inférieur	Supérieur
درجة الخطأ للاختبار ستروب	Hypothèse de variances égales	4,87344	10,87521	30,32479
	Hypothèse de variances inégales	4,87344	10,82050	30,37950
الانتباه التنفيذي (اختبار الانتباه البصري	Hypothèse de variances égales	1,048	-7,348	-3,167
	Hypothèse de variances inégales	1,048	-7,350	-3,165
التخطيط (اختبار البرج)	Hypothèse de variances égales	,611	-4,591	-2,152

	Hypothèse de variances inégales	,611	-4,595	-2,148
التخطيط (اختبار الرسم)	Hypothèse de variances égales	1,707	-9,806	-2,994
	Hypothèse de variances inégales	1,707	-9,806	-2,994
الكف (اختبار التمثال)	Hypothèse de variances égales	1,428	-9,564	-3,865
	Hypothèse de variances inégales	1,428	-9,606	-3,822
الكف (اختبار الدق والطرق)	Hypothèse de variances égales	,967	-6,663	-2,803
	Hypothèse de variances inégales	,955	-6,664	-2,802

5-نتائج اختبار كاف تربيع لعينتين مستقلتين لحسن التطابق بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى الوظائف التنفيذية (الانتباه التنفيذي، التخطيط، الكف).

مستوى الانتباه التنفيذي / اختبار الانتباه البصري * مستوى الفهم القرائي Tableau croisé

			مستوى الفهم القرائي
			تلاميذ ذوي الفهم القرائي الجيد
مستوى الانتباه االتنفيذي / اختبار الانتباه البصري	أقل من المستوى المتوقع	Effectif	8
		% dans مستوى الانتباه التنفيذي / اختبار الانتباه البصري	26,7%
		% dans مستوى الفهم القرائي	22,9%
	المستوى المتوقع	Effectif	26
		% dans مستوى الانتباه التنفيذي / اختبار الانتباه البصري	66,7%

		مستوى الفهم القرائي % dans	74,3%
	مرتفع على المستوى المتوقع	Effectif	1
		مستوى الانتباه التنفيذي / اختبار الانتباه البصري % dans	100,0%
		مستوى الفهم القرائي % dans	2,9%
Total		Effectif	35
		مستوى الانتباه التنفيذي / اختبار الانتباه البصري % dans	50,0%
		مستوى الفهم القرائي % dans	100,0%

مستوى الانتباه التنفيذي / اختبار الانتباه البصري * مستوى الفهم القرائي Tableau croisé

			مستوى الفهم القرائي
			تلاميذ ذوي الفهم القرائي الضعيف
مستوى الانتباه التنفيذي / اختبار الانتباه البصري	أقل من المستوى المتوقع	Effectif	22
		مستوى الانتباه التنفيذي / اختبار الانتباه البصري % dans	38,7%
		مستوى الفهم القرائي % dans	62,9%
	المستوى المتوقع	Effectif	13
		مستوى الانتباه التنفيذي / اختبار الانتباه البصري % dans	62.9%
		مستوى الفهم القرائي % dans	37,1%
	مرتفع على المستوى المتوقع	Effectif	0
		مستوى الانتباه التنفيذي / اختبار الانتباه البصري % dans	100,0%

100.0%	مستوى الفهم القرائي dans %	

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-deux de Pearson	11,867[a]	2	,003
Rapport de vraisemblance	12,598	2	,002
Association linéaire par linéaire	11,682	1	,001
N d'observations valides	70		

Tableau croisé نسبة الخطأ في الاختبار * مستوى الفهم القرائي

Effectif

		مستوى الفهم القرائي		Total
		مستوى ضعيف	مستوى جيد	
نسبة الخطأ في الاختبار	نسبة الخطأ في الاختبار مرتفعة " تشتت الانتباه"	12	3	15
	نسبة الخطأ في الاختبار متوسطة	14	8	22
	نسبة الخطأ في الاختبار منخفضة " انتباه جيد"	9	24	33
Total		35	35	70

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-deux de Pearson	13,855[a]	2	,001

Rapport de vraisemblance	14,514	2	,001
Association linéaire par linéaire	13,091	1	,000
N d'observations valides	70		

مستوى نوعية القراءة الصحيحة لاختبار ستروب * مستوى الفهم القرائي Tableau croisé

Effectif

		مستوى الفهم القرائي	
		تلاميذ ذوي الفهم القرائي الضعيف	تلاميذ ذوي الفهم القرائي الجيد
مستوى نوعية القراءة ستروب القراءة الصحيحة ستروب	مستوى مرتفع	0	3
	مستوى متوسط	21	32
	مستوى منخفض	14	0
		35	35

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-deux de Pearson	19,283[a]	2	,000
Rapport de vraisemblance	25,867	2	,000
Association linéaire par linéaire	18,654	1	,000
N d'observations valides	70		

مستوى التخطيط / اختبار البرج * مستوى الفهم القرائي Tableau croisé

			مستوى الفهم القرائي
			تلاميذ ذوي الفهم القرائي الضعيف
مستوى التخطيط / اختبار البرج	أقل من المستوى المتوقع	Effectif	7
		% dans مستوى التخطيط / اختبار البرج	100,0%
		% dans مستوى الفهم القرائي	20,0%
	المستوى المتوقع	Effectif	26
		% dans مستوى التخطيط / اختبار البرج	46,4%
		% dans مستوى الفهم القرائي	74,3%
	مرتفع على المستوى المتوقع	Effectif	2
		% dans مستوى التخطيط / اختبار البرج	28,6%
		% dans مستوى الفهم القرائي	5,7%
Total		Effectif	35
		% dans مستوى التخطيط / اختبار البرج	50,0%
		% dans مستوى الفهم القرائي	100,0%

مستوى التخطيط / اختبار البرج * مستوى الفهم القرائي Tableau croisé

			مستوى الفهم القرائي
			تلاميذ ذوي الفهم القرائي الجيد
مستوى التخطيط / اختبار البرج	أقل من المستوى المتوقع	Effectif	0
		% dans مستوى التخطيط / اختبار البرج	0,0%
		% dans مستوى الفهم القرائي	0,0%
	المستوى المتوقع	Effectif	30
		% dans مستوى التخطيط / اختبار البرج	53,6%
		% dans مستوى الفهم القرائي	85,7%
	مرتفع على المستوى المتوقع	Effectif	5
		% dans مستوى التخطيط / اختبار البرج	71,4%
		% dans مستوى الفهم القرائي	14,3%
Total		Effectif	35
		% dans مستوى التخطيط / اختبار البرج	50,0%
		% dans مستوى الفهم القرائي	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-deux de Pearson	8,571[a]	2	,014
Rapport de vraisemblance	11,318	2	,003
Association linéaire par linéaire	7,041	1	,008
N d'observations valides	70		

مستوى التخطيط / اختبار سيولة الرسم * مستوى الفهم القرائي Tableau croisé

			مستوى الفهم القرائي
			تلاميذ ذوي الفهم القرائي الضعيف
مستوى التخطيط / اختبار سيولة الرسم	أقل من المستوى المتوقع	Effectif	15
		% dans مستوى التخطيط / اختبار سيولة الرسم	83,3%
		% dans مستوى الفهم القرائي	42,9%
	المستوى المتوقع	Effectif	19
		% dans مستوى التخطيط / اختبار سيولة الرسم	41,3%
		% dans مستوى الفهم القرائي	54,3%
	مرتفع على المستوى المتوقع	Effectif	1
		% dans مستوى التخطيط / اختبار سيولة الرسم	16,7%
		% dans مستوى الفهم القرائي	2,9%

مستوى التخطيط / اختبار سيولة الرسم * مستوى الفهم القرائي Tableau croisé

			مستوى الفهم القرائي
			تلاميذ ذوي الفهم القرائي الجيد
مستوى التخطيط / اختبار سيولة الرسم	أقل من المستوى المتوقع	Effectif	3
		% dans مستوى التخطيط / اختبار سيولة الرسم	16,7%
		% dans مستوى الفهم القرائي	8,6%
	المستوى المتوقع	Effectif	27
		% dans مستوى التخطيط / اختبار سيولة الرسم	58,7%
		% dans مستوى الفهم القرائي	77,1%
	مرتفع على المستوى المتوقع	Effectif	5
		% dans مستوى التخطيط / اختبار سيولة الرسم	83,3%
		% dans مستوى الفهم القرائي	14,3%
Total		Effectif	35
		% dans مستوى التخطيط / اختبار سيولة الرسم	50,0%
		% dans مستوى الفهم القرائي	100,0%

مستوى التخطيط / اختبار سيولة الرسم * مستوى الفهم القرائي Tableau croisé

			مستوى الفهم القرائي
			تلاميذ ذوي الفهم القرائي الضعيف
مستوى التخطيط / اختبار سيولة الرسم	أقل من المستوى المتوقع	Effectif	15
		% dans مستوى التخطيط / اختبار سيولة الرسم	57.1%
		% dans مستوى الفهم القرائي	42.9%
	المستوى المتوقع	Effectif	19
		% dans مستوى التخطيط / اختبار سيولة الرسم	45.7%
		% dans مستوى الفهم القرائي	54.3%
	مرتفع على المستوى المتوقع	Effectif	1
		% dans مستوى التخطيط / اختبار سيولة الرسم	97.9%
		% dans مستوى الفهم القرائي	2.9%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-deux de Pearson	12,058[a]	2	,002
Rapport de vraisemblance	13,043	2	,001
Association linéaire par linéaire	11,500	1	,001
N d'observations valides	70		

مستوى الكف / اختبار التمثال * مستوى الفهم القرائي Tableau croisé

			مستوى الفهم القرائي	
			تلاميذ ذوي الفهم القرائي الضعيف	تلاميذ ذوي الفهم القرائي الجيد
مستوى الكف / اختبار التمثال	أقل من المستوى المتوقع	Effectif	13	2
		% dans مستوى الف / اختبار التمثال	86,7%	13,3%
		% dans مستوى الفهم القرائي	37,1%	5,7%
	المستوى المتوقع	Effectif	16	11
		% dans مستوى الف / اختبار التمثال	59,3%	40,7%
		% dans مستوى الفهم القرائي	45,7%	31,4%
	مرتفع على المستوى المتوقع	Effectif	6	22
		% dans مستوى الف / اختبار التمثال	21,4%	78,6%
		% dans مستوى الفهم القرائي	17,1%	62,9%
Total		Effectif	35	35
		% dans مستوى الف / اختبار التمثال	50,0%	50,0%
		% dans مستوى الفهم القرائي	100,0%	100,0%

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-deux de Pearson	18,135[a]	2	,000
Rapport de vraisemblance	19,665	2	,000
Association linéaire par linéaire	17,705	1	,000
N d'observations valides	70		

مستوى الكف / اختبار الدق والطرق * مستوى الفهم القرائي Tableau croisé

			مستوى الفهم القرائي
			تلاميذ ذوي الفهم القرائي الضعيف
مستوى الكف / اختبار الدق والطرق	أقل من المستوى المتوقع	Effectif	23
		% dans مستوى الكف / اختبار الدق والطرق	100,0%
		% dans مستوى الفهم القرائي	65,7%
	المستوى المتوقع	Effectif	12
		% dans مستوى اكلف / اختبار الدق والطرق	35,3%
		% dans مستوى الفهم القرائي	34,3%
	مرتفع على المستوى المتوقع	Effectif	0
		% dans مستوى الكف / اختبار الدق والطرق	0,0%
		% dans مستوى الفهم القرائي	0,0%
Total		Effectif	35

مستوى الكف / اختبار الدق والطرق	% dans	50,0%
مستوى الفهم القرائي	% dans	100,0%

مستوى الكف / اختبار الدق والطرق * مستوى الفهم القرائي Tableau croisé

			مستوى الفهم القرائي
			تلاميذ ذوي الفهم القرائي الجيد
مستوى الكف / اختبار الدق والطرق	أقل من المستوى المتوقع	Effectif	0
		% dans مستوى الف / اختبار الدق والطرق	0,0%
		% dans مستوى الفهم القرائي	0,0%
	المستوى المتوقع	Effectif	22
		% dans مستوى الف / اختبار الدق والطرق	64,7%
		% dans مستوى الفهم القرائي	62,9%
	مرتفع على المستوى المتوقع	Effectif	13
		% dans مستوى الكف / اختبار الدق والطرق	100,0%
		% dans مستوى الفهم القرائي	37,1%
Total		Effectif	35
		% dans مستوى الكف / اختبار الدق والطرق	50,0%
		% dans مستوى الفهم القرائي	100,0%

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
khi-deux de Pearson	38,941[a]	2	,000
Rapport de vraisemblance	52,892	2	,000
Association linéaire par linéaire	36,952	1	,000
N d'observations valides	70		